

Nome netinho maia

Matéria artes



~~Se perder~~ em caso de perda,
entregar na direção

Netinho Maia

A LINHA PERDIDA

Análises e reflexões sobre as aulas de desenho
para crianças do Terceiro Ano da Rede
Pública de Ensino do Distrito Federal

Brasília
2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

NETINHO MAIA

**A LINHA PERDIDA:
ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS AULAS DE DESENHO PARA CRIANÇAS
DO TERCEIRO ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA
2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

NETINHO MAIA

**A LINHA PERDIDA:
ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS AULAS DE DESENHO PARA CRIANÇAS
DO TERCEIRO ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília para exame de qualificação.

Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais.
Orientadora: Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.

BRASÍLIA
2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profª. Dra. THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – UnB

Profª. Dra. MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDEZ MENDEZ – Membro Interno
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – UnB

Profª. Dra. FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS – Membro Externo
Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Artes e Letras – CAL – UFSM

Prof. Dr. CAYO HONORATO – Membro Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – UnB

BRASÍLIA
2025

DEDICATÓRIA

Aos maiores amores do meu mundo, Dante e Dom,
por serem a motivação e inspiração de tudo.
E à minha companheira Layla, que caminha ao
meu lado há quase vinte anos. Sem você, nada
disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dona Aldeir, por seu amor incondicional e por estar sempre ao meu lado, nas vitórias e derrotas.

À minha família, pela compreensão e carinho, em especial à minha irmã Lavínia e ao meu irmão Francisco, que juntamente com seus companheiros Evandro e Andressa, a quem também sou grato, me deram sobrinhos maravilhosos. Vê-los crescerem me fez ter a certeza do quanto eu queria ser pai. Felipe, Rebeca, Lucas, Letícia e Davi, obrigado por cederem alguns dos seus desenhos que também ajudaram a dar vida à esta pesquisa. Amo todos vocês.

À gestão e supervisão do Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva, em especial, à professora regente da turma de terceiro ano que gentilmente cedeu algumas de suas aulas para realização da pesquisa de campo.

A todos os estudantes que participaram deste estudo com entusiasmo em cada uma das atividades propostas. Espero que o desenho permaneça vivo na história de cada um de vocês.

E à minha orientadora, professora doutora Thérèse Rofmann Gatti Rodrigues da Costa, pela confiança em cada uma das minhas escolhas.

RESUMO

A presente dissertação teve sua origem a partir de um questionamento proveniente da minha prática enquanto professor de artes visuais: por que tantos alunos se afastam do desenho e costumam dizer que não gostam de artes por não saberem desenhar? Este é um problema complexo que nos leva a outro questionamento: o que realmente é saber desenhar? Fazendo uso de uma linguagem clara com intuito de alcançar tanto pedagogos quanto as demais pessoas interessadas na prática do desenho infantil, a resposta a essas perguntas gerou esta pesquisa que visa não apenas compreender o porquê de crianças ainda tão novas acreditarem que não são capazes de desenhar — desistindo de uma atividade que, normalmente, as acompanha desde os primeiros anos de vida —, mas, também, desenvolver e implementar algumas práticas em sala de aula que possam minimizar essa questão. Tendo como objeto de estudo os alunos do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, procuro responder ao seguinte problema: é possível evitar que crianças se distanciem do desenho caso o ensino desta prática seja previamente bem orientado na escola? Para isso, utilizo a metodologia da a/r/tografia, entrelaçando o conhecimento acadêmico do desenho com as minhas experiências pessoais e profissionais na área educacional. Portanto, o trabalho segue uma lógica em que todos os elementos tradicionais de uma pesquisa estão inseridos de uma maneira artística, pessoal e poética, como uma obra de arte deve ser. Assim, inicio falando brevemente sobre o desenho, percorrendo sobre a sua prática de maneira geral, de modo a compreender os motivos pelos quais ele pode ser considerado um fazer inerente ao ser humano. A partir daí, utilizo meu próprio histórico de envolvimento com essa linguagem desde a infância, passando pela escola e universidade, até chegar à minha prática profissional. Em seguida, apresento o recorte da pesquisa, a maneira como o problema proposto — o da perda da vontade de continuar desenhando para além da infância — será trabalhado na dissertação, bem como os autores que utilizo para fundamentar esse estudo. Discorro, então, sobre o desenho na infância e no ambiente escolar, além de apresentá-lo na pesquisa de campo realizada, buscando, assim, compreender se a resposta das crianças às atividades que não se limitam ao tradicional lápis e papel, algo a que já estão habituados, os ajuda a compreender melhor o que é desenhar e pode os aproximar dessa prática. Por fim, retorno às ideias iniciais, observando se o questionamento que possibilitou o surgimento da pesquisa pode ser respondido e se é possível, a partir da literatura estudada e da proposta de atividade realizada, afirmar que, intervindo com antecedência, ou seja, fazendo os alunos entenderem que existem outras maneiras de desenhar antes de criarem a falsa ideia de que não sabem fazê-lo, é possível evitar que esse exercício se

perca ao longo do tempo. Após o texto, segue um breve apêndice com algumas sugestões de atividades para que os professores desenvolvam — ou reencontrem — o seu próprio desenho e/ou fazer artístico, pois mesmo a pesquisa sendo sobre o desenho infantil no ambiente escolar, quanto mais o profissional de educação se apropriar dessa prática, mais será capaz de incentivar a prática dos estudantes.

Palavras-chave: desenho infantil; arte/educação; escola pública; criatividade.

ABSTRACT

The following dissertation has its origin in a question that struck me throughout my practice as an Arts teacher: Why do so many students distance themselves from the practice of drawing and usually state that they do not like the act of drawing? This is a complex issue since, indeed, what does knowing how to draw really means? By using a clear language, in order to reach both educators and people interested in the practice of infant drawing, the answer to this question gave birth to this research which aims at understanding not only why such young children believe they cannot draw — giving up on an activity that normally take place throughout their first years of their lives — but to also develop and implement some practices in the classroom that could minimize such issue. Analyzing third-grade students at Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, I seek to answer the following question: is it possible to prevent children from distancing themselves from drawing if the teaching of this practice is well-guided beforehand at school? To do so I use the A/R/Tography methodology, intertwining drawing academic knowledge to my own personal experiences in the educational field. Therefore, this work follows a logic of embedding traditional elements of a research in an artistic, personal and poetic way, as an art work should be. Thus, I briefly talk about drawing, running through its practice broadly, in order to understand the reasons why it can be considered something inherent to human beings. From this point on, I use my own background involvement with such language since childhood. Going over my schooling years, until reaching my professional practice. Then, I present the research outline, how the suggested problem — the loss of the desire to keep drawing beyond childhood — will be posed, as well as the authors that I use to base this study. Then I will discuss drawing in childhood and at school, as well as present the field research that was conducted. Doing so, I intended to understand if the children's response to the activities, which were not limited to the traditional paper-pencil, which they are already used to, helped them understand better what drawing is and got them closer to this practice. Finally, I reflect back on the initial ideas, observing if the questioning that allowed the emergence of this research can be answered and, if it is possible, through the studied literature, and the executed activity, state that by intervening earlier, that is, having students understand that there are other ways to draw, before creating the false idea that they do not know how to do it, it is possible to avoid that such exercise be lost over time. After the text, lies an appendix with some suggested activities so that teachers develop — or reencounter — their own drawing and/or artistic doing, since even though the research is about children drawing in the school environment, the more

the education professional gets closer to this practice, the more he/she will be capable of encouraging students practice.

Key-words: children drawing; art-education; public school; creativity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Um dos meus desenhos mais antigos que ainda tenho registro	19
Figura 2: Desenho em uma prova da Pré-escola	21
Figura 3: Pica-Pau	21
Figura 4: Um grupo de monstrinhos.....	23
Figura 5: Samus e "Jiraiya"	23
Figura 6: Desenhos das aulas de artes da minha Sétima Série (atual Sexto Ano).....	24
Figura 7: Alguns desenhos da época do 2º Grau	26
Figura 8: "Buzz e Woody"	40
Figura 9: "Coleção de minhocas"	41
Figura 10: "Uma linha de minhoca"	42
Figura 11: "Papai"	43
Figura 12: A influência dos quadrinhos, do cinema e dos jogos representada no desenho.....	43
Figura 13: "Tatu-bola"	46
Figura 14: "Rio molhado"	47
Figura 15: "Ben 10 - Bala de canhão supremo"	48
Figura 16: Um dos primeiros registros do Dante	49
Figura 17: Desenho feito com muita energia e movimentos rápidos	50
Figura 18: "Uma janta na casa da vovó Deir	51
Figura 19: "Pavão azul, peru roxo"	52
Figura 20: "Um ovo de avestruz"	53
Figura 21: "Homem Aranha laranja em casa"	54
Figura 22: À esquerda, "Aranha"; no centro e à direita, "Aranha" e "Homem-Aranha".....	55
Figura 23: Super-heróis	56
Figura 24: A forma de casinha que, aos poucos, pode se transformar em uma personagem ...	57
Figura 25: Au-au 'peto'	58
Figura 26: "Uma casa com porta e maçaneta"	58
Figura 27: Representação com alguns dos elementos clássicos do desenho	60
Figura 28: "Xerifa em um cavalo"	65
Figura 29: "Circo"	66
Figura 30: Desenhando o mundo conforme um jogo	67
Figura 31: Meu irmão Francisco e minha sobrinha Rebeca	68
Figura 32: Desenhos livres da primeira atividade	95

Figura 33: Desenhos feitos com letras e números em diferentes formatos e posições.....	96
Figura 34: Alunos da turma desenhando livremente após o término das atividades.....	97
Figura 35: Estudantes se preparando para começar a atividade.	98
Figura 36: Alguns dos monstros que os alunos fizeram.....	99
Figura 37: Estudantes espalhados pela sala desenhando com giz e barbante.....	100
Figura 38: Desenhos de linhas feitos com giz sobre papel kraft	100
Figura 39: Criando Frankenstein	101
Figura 40: Colorindo os monstros coletivamente.....	102
Figura 41: Grupos exibindo os desenhos entusiasmados após finaliza-los com carvão	102
Figura 42: Monstros em tamanho grande.....	103
Figura 43: Recortando linhas.....	104
Figura 44: Colando as linhas no papel	104
Figura 45: Um emaranhado de linhas, formas e cores	105
Figura 46: Levando a linha para passear. Início do processo.....	106
Figura 47: Várias etapas do trabalho coletivo	107
Figura 48: Resultado do processo de desenho no espaço com barbante	108
Figura 49: Disposição dos trabalhos para a exposição	111
Figura 50: Professores, pais e estudantes observando os trabalhos.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Correspondência entre os momentos conceituais do desenho.....	64
Tabela 2: Cronograma da pesquisa de campo com a aula, o tema e a frase proposta.....	92

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE TABELAS	14
SUMÁRIO	15
[minha] INTRODUÇÃO [ao mundo do desenho]	18
1. O CAMINHO DESSAS LINHAS: O RECORTE DA PESQUISA	34
2. MAGIA E CRIAÇÃO: O DESENHO NA INFÂNCIA	40
2.1 Tornando uma imagem possível: a linha	41
2.2 Tornando uma linguagem possível: o desenho	43
2.3 De primeira linha: o desenho da criança	45
<i>2.3.1 Desenho e energia: o movimento</i>	<i>49</i>
<i>2.3.2 Desenho e brincadeira: o imaginar</i>	<i>53</i>
<i>2.3.3 Desenho e mundo ao redor: a representação</i>	<i>57</i>
<i>2.3.4 Em resumo: os momentos conceituais do desenho infantil</i>	<i>60</i>
<i>2.3.5 Desenho e criatividade</i>	<i>64</i>
<i>2.3.6 Desenho e realidade</i>	<i>67</i>
3. O DESENHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BRASÍLIA	70
3.1 Brevíssimo histórico: como e de que forma a arte foi parar nas escolas do Brasil e do Distrito Federal	71
3.2 A escrita do desenho ou o desenho da escrita	75
3.3 O desenho para as crianças do terceiro ano nas escolas públicas de Brasília	78
3.4 O fio da meada: novas mídias, velhos problemas	82
3.5 Fim da linha: quando o desenho se perde e ninguém o procura	86
4. PESQUISA/DESENHO DE CAMPO: ATIVIDADES DE DESENHO NA ESCOLA	89
4.1 O local e os sujeitos da pesquisa	89
4.2 Metodologia	90
4.3 Instrumentos de pesquisa	92
4.4 Cronograma	92
4.5 Atividades realizadas	93

4.5.1 Primeira aula	93
4.5.2 Segunda aula	93
4.5.3 Terceira aula	93
4.5.4 Quarta aula	94
4.5.5 Quinta aula	94
4.6 Observação, análise e interpretação dos dados coletados	94
4.6.1 Primeiro encontro	95
4.6.1 Segundo encontro	98
4.6.3 Terceiro encontro	100
4.6.4 Quarto encontro	103
4.6.5 Quinto encontro	105
4.6.6 Análise dos questionários	108
4.7 Mostra dos trabalhos	110
4.8 Avaliação geral da pesquisa de campo	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	126
APÊNDICE 1: EXERCÍCIOS PARA ESTÍMULO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA ARTÍSTICA DE PROFESSORES	126
Os materiais básicos	127
Como utilizar o seu <i>kit</i> de desenho	127
Rotina para desenvolvimento da prática de desenho de observação	129
1ª Etapa: observação	130
2ª Etapa: desenho de memória	130
3ª Etapa: desenhos rápidos	130
4ª Etapa: desenho cego	131
5ª Etapa: esboço para o desenho final	131
6ª Etapa: desenho lento/finalizado	131
Palavras finais	132
APÊNDICE 2: TCLE PARA A PROFESSORA REGENTE	133
APÊNDICE 3: TCLE PARA OS/AS RESPONSÁVEIS	135
APÊNDICE 4: TALE PARA OS/AS ESTUDANTES	137
APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA DE CAMPO	139
APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO FINAL DA PESQUISA DE CAMPO	140

APÊNDICE 7: CONVITE DA EXPOSIÇÃO	141
APÊNDICE 8: TEXTO PARA OS RESPONSÁVEIS, ENTREGUE NA EXPOSIÇÃO	142

[minha] INTRODUÇÃO [ao mundo do desenho]

O desenho é um tipo de expressão que apresenta inúmeras formas de ser feito, podendo ter interpretações e definições que vão muito além daquilo que se encontra em um dicionário. Não por acaso, ele, dentre todos os recursos possíveis de serem utilizados quando se trata de arte, é talvez o menos complexo. Isso porque desenhar pode ser algo natural para o ser humano, fazendo parte de sua essência, daquilo que o define, algo tão antigo quanto a própria história do *Homo sapiens*. O pequeno registro de arte rupestre de 73 mil anos encontrado na caverna de Blombos, África do Sul, é uma prova disso: com traços feitos com um tipo de argila ocre sobre uma rocha, o desenho é cerca de 30 mil anos mais velho do que as pinturas rupestres mais antigas de que se tinham conhecimento, demonstrando que a arte acompanha nossa espécie há ainda mais tempo do que se supunha.

Ele está impregnado desde sempre na sociedade, no cotidiano, no fazer e até no pensar humano, tendo em vista que pode representar a materialização de algo que antes figurava apenas no campo das ideias. “Desenho é algo material-conceitual. O desenho é, como em filosofia, o algo que qualquer coisa sempre é, o elemento ineliminável mesmo quando se elimina a materialidade” (Tiburi; Chuí, 2010, p. 80). Não seria, inclusive, exagero dizer que ele está em toda parte, na frente ou por trás de tudo, do visível ao invisível. Basta observar os locais em que encontramos desenhos ao nosso redor: do projeto arquitetônico do Congresso Nacional em Brasília ao desenho que dá origem a uma cadeira; da arte exposta nos museus e galerias às imagens ilustrativas de um livro ou revista; das propagandas publicitárias nos *outdoors* aos grafites nos espaços públicos da cidade; do manual de instruções da cafeteira elétrica ao rabisco na mesa da biblioteca. Em praticamente tudo aquilo que existe no mundo físico, material, pode-se supor que o desenho está ou esteve de alguma forma e/ou em algum momento. Mais do que isso, desenho é pensamento.

Para além de um uso concreto, o desenho é algo muito maior, e isso é perceptível, por exemplo, quando se observa uma criança desenhando. A criança não precisa necessariamente ter sido “apresentada” a ele, ter sido ensinada a fazê-lo; ele pode surgir naturalmente mesmo ela sendo ainda muito pequena. Basta ter tido contato com alguém desenhando ao seu redor, com alguém escrevendo e deixando uma marca do papel ou, simplesmente, ter observado como ele pode surgir ao acaso, na sua frente, como em um passe de mágica onde antes não existia nada. Mesmo que seja muito pequena e que nem mesmo consiga falar, a criança ao esfregar um lápis, uma caneta, um giz ou até uma pedra de maneira ainda descoordenada sobre uma superfície como um papel, um tampo de mesa ou uma parede, faz uma imagem surgir por meio

de um emaranhando de linhas e manchas. Ali pode ainda não haver intenção, mas já há um desenho que surge de uma ação. A partir de então, a criança pequena não para mais — ou melhor, não deveria parar, mas pode caso não seja orientada e/ou acompanhada corretamente. Foi o que quase aconteceu comigo.

Eu não lembro ao certo quando comecei a desenhar ou qual o meu primeiro desenho. Lembro que

eu não tive os melhores materiais, que eu não tive acesso a livros infantis ou de adultos bem ilustrados — daqueles que prendem nossa atenção por cada cor, cada linha, cada pincelada presente no desenho ou pintura impressa —, que eu não tive o incentivo que alguns colegas tiveram para desenhar ou experimentar o fazer artístico. Mas, de alguma forma, aquilo mexia comigo, fazia sentido para mim.

Na escola, eu tive bons momentos, mas nunca fui aquele destaque que chamava a atenção por algo que se diferenciava dos demais. Eu nunca fui considerado o melhor estudante, o aluno destaque por tirar as melhores notas, o mais divertido, o mais sociável, o que faz amizade fácil com os colegas ou com os professores, o mais corajoso, o mais alto, o mais bonito, muito menos o mais inteligente. Para falar a verdade, nem mesmo em casa eu era o mais inteligente — pelo menos não dentro dos antigos conceitos do que se considerava inteligência na minha época de criança. Minha irmã era a mais inteligente, sem dúvida, apesar de que ela trapaceava estudando sempre (o que torna tudo bem mais fácil. Afinal, quem não tiraria as melhores notas assim?). Meu irmão e eu éramos os desenhistas, os que tinham um talento para as artes, aqueles que nasceram com um “dom divino” — o que não significava muita coisa, considerando o modo como a arte era vista no contexto em que eu estava inserido.

Minhas primeiras lembranças datam do final da década de 1980, na periferia de Brasília, em um local sem muito acesso a arte e cultura. Não que não existissem manifestações artísticas e culturais na minha cidade, claro. Mas não eram comuns projetos como os que vejo atualmente, em que se promovem eventos de música e dança para as comunidades mais afastadas dos grandes centros, com grupos que levam arte para dentro das escolas, que ensinam os alunos a desenharem e pintarem por meio do grafite, bem como a visita de exposições de arte em



Figura 1: Um dos meus desenhos mais antigos que ainda tenho registro, talvez da Pré-escola. A professora está de costas porque eu não conseguia representar o seu rosto.

museus e galerias, a mobilização para levar as turmas da escola para assistir a peças de teatro etc. E se isso não acontecia na escola, fora dela muito menos. Quando criança, eu não fui e não tenho lembrança de nenhum colega de infância que tenha me dito que visitou uma exposição de arte ou que assistiu a uma peça em um teatro. Nem mesmo o cinema era algo tão democrático. O mais próximo ficava distante de onde eu morava e, mesmo que fosse mais perto, não necessariamente eu conseguiria pagar por um ingresso para assistir a um filme. Infelizmente, a arte ainda continua sendo um bem que só é acessível quando todas as necessidades básicas do ser humano são minimamente supridas.

Na minha infância, a escola era um local diferente. Eu a odiava..., mas adorava estar lá. Na verdade, essa não era uma opinião só minha e posso explicá-la de uma forma mais clara. Eu morava em um lugar relativamente tranquilo na periferia do Distrito Federal, Taguatinga Norte, já quase na divisa com a cidade de Ceilândia. Então era aquele “tranquilo” que só quem é de periferia sabe o que é. Ou seja, um lugar “de boa”, mas que você não podia dar mole. Nas ruas, tinha que saber com quem, por onde e até em que horários andar para não ser “ganhado” — uma expressão muito conhecida para ser assaltado. Não era um local extremamente hostil, mas a violência estava sempre ali deixando seus rastros, e por vezes podíamos ver as suas pegadas, sabendo exatamente por onde ela havia passado e agido. As escolas, então, refletiam um pouco dessa realidade. Não estudei nas instituições mais conhecidas por ter os alunos mais complicados, mais velhos e repetentes, famosas pelas brigas de gangues ou pelos furtos de pertences diversos, mas também nunca faltavam os empurrões dos alunos mais velhos nos menores, os tapas gratuitos sem motivo algum — levei vários, às vezes sem nem saber de onde vinham —, além dos clássicos “te pego na saída” que vez ou outra nós ouvíamos. Eu sentia medo de estar lá. Não sempre. Mas sentia. Porém, como já dito, em uma época em que tínhamos a impressão do tempo ser mais dilatado, passar bem mais lento, quando não existia a rapidez das comunicações — na minha casa, mesmo o telefone fixo só chegou quando eu era adolescente —, em que não existia internet e muito menos redes sociais, nossa vida girava em torno da escola. Ela era o que de melhor tínhamos para conhecer coisas novas, para nos relacionar com outras pessoas e para fazer amigos, além de, claro, ser o melhor lugar para fazer o que todo adolescente quer: aprender a fórmula de Bhaskara? Não, óbvio que não. Para namorar. Ah, as namoradas... eu tive muitas. A maioria das garotas com que namorei nem chegaram a saber que namoravam comigo. Mas como eu namorei na minha imaginação... É, bons tempos! Enfim, eu adorava encontrar os colegas na escola, adorava as conversas, as risadas sem motivo, as brincadeiras que só faziam sentido para a gente. Nós só não gostávamos mesmo é de estudar. Essa era a parte chata daquele ambiente incrível.



Figura 2: Desenho em uma prova da Pré-escola. Provavelmente eu não consegui pintar porque a orientação era sempre a mesma: fazer o desenho apenas quando concluisse a parte “séria” da prova.

Iolanda — sim, esse era o nome —, mais do parquinho do que das salas de aula. Já do jardim, pré-escola e séries iniciais me recordo um pouco mais. Minha irmã, meu irmão e eu estudávamos em uma escola particular de educação religiosa perto de casa. Na medida do possível, era um ambiente amplo, agradável, limpo, arejado... mas opressor como boa parte das escolas são, principalmente com as crianças menores. Não sei se é apenas a minha percepção de uma outra época, final dos anos 1980, mas lembro claramente dessa sensação de não conseguir respirar direito, de estar sempre com o choro engasgado, preso na garganta. Lá eu vivi situações que hoje seriam extremamente condenáveis — porque são mesmo! —, como, por exemplo, o constrangimento de quase ser impedido de entrar na escola porque estava com o tênis sujo, de ficar em pé de castigo olhando para o canto da parede por ter conversado fora de hora, ou, a pior de todas, levar uma reguada no braço por, provavelmente, ter bagunçado ou errado algo da lição que deveria saber. Eu não lembro mais o motivo, mas ainda assim agradei pela professora não ter uma palmatória. Como diz o ditado: dos males, o menor.

Mas a pior sensação da qual me lembro que passei naquela escola foi a de não me sentir pertencente. Tudo que uma criança mais quer é se sentir acolhida, sentir que é bem quista, que é aceita nos lugares que frequenta. Lá eu tive os meus coleguinhas, fiz minhas amizades, me diverti bastante... mas sentia que faltava algo. Hoje percebo que era justamente a diferença socioeconômica que fazia eu me sentir diferente, o que impossibilitava, por exemplo, de eu ter a mochila enorme com rodinhas que parecia um carrinho de brinquedo, de experimentar os materiais caros que via os outros alunos usando ou, simplesmente, de poder comprar salgadinho e refrigerante na lanchonete da escola na hora do recreio. Eu sempre levava minha comida na

Mas nem sempre foi assim. A escola na minha primeira infância foi bem diferente. A princípio, a minha relação com ela era de mais afeto e aconchego. Seguindo a tradição de muitas famílias em que os pais precisam de um local para deixar seus filhos enquanto trabalham, eu comecei a frequentar a creche ainda muito cedo. Tenho apenas alguns *flashes* na memória da escolinha da Tia

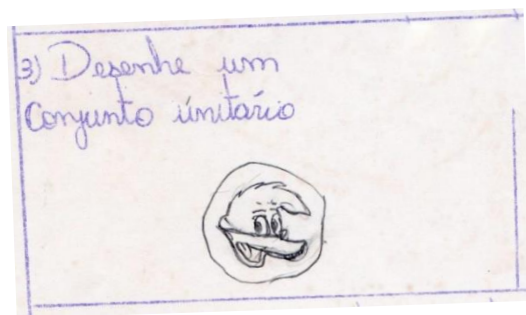


Figura 3: Pica-Pau. Aproveitando a prova de matemática da Segunda Série (hoje Primeiro Ano) para desenhar na sala de aula.

lancheira porque era mais barato para os meus pais. Lembro como se fosse hoje das inúmeras vezes que vi minha mãe à noite, depois de um dia cansativo de trabalho, preparando com todo amor e carinho o lanche que eu levaria na manhã seguinte para a escola. Era sempre uma delícia, e esse nem era o ponto. A questão era justamente se sentir pertencente a um grupo, se sentir igual, e não ser o único que não podia comprar a merenda, comprar as bugigangas que passavam — e ainda passam — vendendo nas salas de aula, principalmente perto das datas comemorativas, como dia das mães, dos pais ou das crianças.

É, quem acha que o aprendizado se resolve apenas garantindo o acesso à escola ou ao conteúdo, não tem a menor ideia de como esse processo é complexo e singular para cada indivíduo, sendo influenciado, até mesmo, por fatores como o da autoestima. Apesar de tudo, no meu caso, a escola ainda era um local acolhedor na maior parte do tempo. Porém, minha relação com ela mudaria após um dos eventos mais marcantes da minha vida: a perda do meu pai.

Foi um divisor de águas na minha caminhada, a lembrança mais marcante que tenho da minha infância. Em 18 de março de 1990, por uma fatalidade, eu jamais veria meu pai novamente. Se o fato de uma pessoa querida sair para trabalhar e não voltar mais é algo difícil de aceitar quando se é adulto, imagine sendo apenas uma criança. Eu tinha apenas 6 anos, mas senti pela primeira vez o peso da vida sobre os meus ombros. Nessa idade, geralmente, ainda não se tem consciência do que é a morte, muito menos das mudanças e consequências que ela pode trazer consigo. Mais do que desamparo, saudade ou solidão, ela passou, no meu caso, a ser uma indesejada companheira de caminhada, sempre me lembrando que o mesmo poderia acontecer com todos da minha família, inclusive comigo.

De fato, todos sabemos que morreremos um dia. Mas para uma criança isso é algo impensável, pelo menos até certo momento da vida. Não fazia o menor sentido para mim, e eu não sabia como lidar com aquela nova realidade. Não havia escolha a não ser conviver com todas as mudanças que se desencadearam a partir daquele momento. E elas foram além do emocional.

Pouco tempo após essa perda, as coisas continuaram mudando, incluindo financeiramente. Como minha mãe não teve mais condições de pagar para que eu e meus irmãos continuássemos na escola particular, fomos todos para a escola pública. Eu tinha 8 anos e iria cursar a terceira série na época (hoje quarto ano do Ensino Fundamental). Ali eu conheci um novo mundo, bem diferente do relativo conforto que estava acostumado a ter em uma escola particular de médio porte. A maior lembrança que tenho desse primeiro momento foi a chegada de um medo que antes não fazia parte do meu cotidiano. Não apenas o medo da mudança, de



Figura 4: Um grupo de monstros. Não tenho certeza, mas acredito desenhei aos nove anos.

sair da escola a que estava habituado. Mas o medo de um ambiente estranho, que parecia mais escuro, frio, inóspito. Vale aqui fazer um adendo: não acho, de maneira nenhuma, que a escola pública seja um lugar ruim ou desagradável. Eram apenas as impressões de uma criança eternamente assustada. Contudo, há de se convir que o ambiente escolar, de maneira geral, não é o mais acolhedor possível; não era na minha época de estudante, e continua não sendo hoje em dia.

Eu sentia medo do desconhecido; no início, principalmente, porque me sentia inseguro em relação aos alunos mais velhos — a distorção série/idade já era bem perceptível na época. A escola tinha uma fama de ter garotos que eram membros de gangues extremamente perigosas... que hoje em dia só me fariam rir da situação. Porém, na época, para a criança que eu fui e para a forma como eu enxergava o mundo, tudo era muito maior, tinha um significado diferente. Por isso, eu andava de cabeça baixa para não criar confusão com nenhum deles.

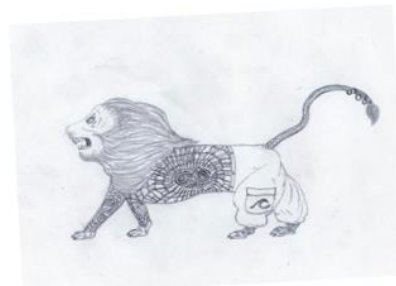
O tempo foi passando, eu fui me acostumando com o ambiente, fazendo amigos, gostando de estar ali... Mas o que de fato fez eu me sentir melhor na escola pública, além de todos os alunos estarem nivelados mais ou menos na mesma classe social, foi justamente a prática do desenho.

Honestamente, nesse primeiro momento, eu até não sentia muita dificuldade em relação ao que era ensinado, mas, ainda assim, as disciplinas eram apenas algo que eu precisava estudar, eram minha obrigação.



Figura 5: Samus e "Jiraiya". Cópia da personagem do jogo de vídeo game Super Metroid (à esquerda) e criação baseada no ninja do seriado japonês (à direita), ambos feitos nos cadernos doados pelo Governo. Eu deveria ter entre nove e dez anos.

Porém, quando se tratava de desenhar... ah, sim, eu sempre era a referência entre os meus amigos. Não que eu tivesse um desenho fenomenal, algo realmente brilhante, que beirasse a genialidade dos artistas que conhecemos nos livros de história da arte. Mas eu gostava de praticar, de rabiscar, de ver a imagem ganhar forma e surgir no papel. Realmente alguma coisa mexia comigo quando se tratava do desenho.



Até as professoras reconheciam isso e pediam para que eu desenhasse no quadro quando havia uma imagem em um dos textos que copiávamos da lousa. O desenho foi realmente o que me deu a sensação de pertencimento que eu não conseguia experimentar durante os anos que estudei na escola particular.

Os anos se passaram, eu mudei de escola, os conteúdos começaram a ficar mais complexos com um professor para cada disciplina, e eu comecei a sentir mais dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas. Agora os meus medos não estavam só nos possíveis conflitos interpessoais com os alunos “perigosos”, mas também no medo de não conseguir ser aprovado, de ficar para trás, de não estar junto com meus amigos no ano seguinte e ter que repetir a mesma série. Ainda não havia programas como o de Progressão Parcial em Regime de Dependência¹, que permite ao aluno passar para a série seguinte e cursar novamente apenas a disciplina que não conseguiu ser aprovado, ou o programa de Aceleração Escolar que visava reduzir a distorção série/idade. Quem reprovasse, além de corroborar com os índices negativos da educação, via o sonho de “terminar” os estudos ficar um pouco mais distante.



Figura 6: Desenhos das aulas de artes da minha Sétima Série (atual Sexto Ano).

¹ O programa de Progressão Parcial em Regime de Dependência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, popularmente conhecido como Dependência Escolar, é uma forma de diminuir a retenção de estudantes em uma mesma série, assegurando sua progressão nos estudos para o(a) ano/série subsequente, dentro de uma mesma etapa da Educação Básica, quando o seu aproveitamento no(a) ano/série anterior for insatisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares.

E o pior era que eu continuava sendo bom apenas naquilo que “ninguém” valorizava na vida adulta — claro que digo em relação a minha realidade, das pessoas que conhecia ou que eu tinha como referência. Na aula de artes, eu ainda tinha os meus méritos, mas mesmo ali eu não conseguia evoluir para além do básico. Como eu não tinha condições de comprar materiais melhores, diferentes dos convencionais, que trouxessem novas experiências além do tradicional lápis grafite e de cor, muito menos a possibilidade de pagar por um curso particular de pintura ou desenho, a expressão artística me acompanhou de forma muito rudimentar durante toda o período da educação básica, praticamente de forma autodidata. Vale lembrar, mais uma vez, que a época era outra e o acesso à informação era difícil, principalmente no que diz respeito à formação artística. O entendimento que eu tinha do que era arte ou desenho era bem diferente do que meus amigos e adultos com os quais eu me relacionava, incluindo professores, tinham — limitado à concepção neoclássica de arte enquanto reprodução do real. Para ficar mais claro, discorrerei um pouco mais sobre isso no terceiro capítulo. De qualquer forma, nem mesmo livros que ensinassem técnicas básicas de desenho e pintura eram comuns naquela época — pelo menos, não onde eu morava. Eu mesmo só tive contato com um livro desses já na vida adulta.

Ou seja, querendo ou não, a arte acabava sendo mera descompressão das disciplinas que exigiam “mais” do raciocínio, um tipo de relaxamento ou lazer na visão da escola. Porque, se nas próprias aulas de artes, os professores não tinham o hábito de desenhar ou pintar, como se pode esperar que os alunos desenvolvam essas habilidades? Se pais ou professores não conseguem encorajar da maneira correta uma criança, dificilmente o fazer artístico será mantido para além da infância, chegando apenas, quando muito, à adolescência. As atividades das aulas de artes acabavam sendo divertidas na maior parte das vezes, mas exigiam pouco do intelecto e nada tinham a ver, de fato, com uma prática artística. Por isso, não eram raras as aulas destinadas a enfeitar a sala de aula para uma data comemorativa, para a decoração dos murais ou quadros de avisos da escola, ou ainda, o clássico das habilidades manuais mais avançadas: recortar e colar bandeirinhas para enfeitar a festa junina.

Mas não se pode dizer que era sempre assim. No antigo Segundo Grau — hoje, Ensino Médio — as aulas de artes viravam uma coisa séria. Deixaria de ser a aula da bagunça, do fazer manual infantil, para se tornar a compenetrada e sisuda aula de história da arte. Na prática, mesmo quando se equiparava a disciplina de artes com as demais do currículo, ela se aproximava muito mais do método científico, com seus dados e datas precisas, do que do método artístico em si. E mais uma ressalva: não concordo com nenhum desses métodos —



Figura 7: Alguns desenhos da época do 2º Grau. Durante as aulas, eu desenhava um pouco de tudo, inclusive os colegas de turma, aproveitando o fundo branco das folhas que dividiam as matérias; quando elas acabavam, o jeito era usar as folhas pautadas no final do caderno.

que, inclusive, são ainda bem comuns atualmente —, mas compartilho aqui porque foram as aulas que tive.

O desenho continuou me acompanhando nessa etapa, ora mais próximo, ora mais distante. O motivo é que ele continuava mexendo comigo, exercendo um fascínio como poucas coisas conseguiam fazer. Mas acabou virando uma relação complexa de amor e ódio. Eu amava desenhar, mas passei a odiar o resultado dos meus desenhos. Muitas vezes, eu desgostava a ponto de desistir de continuar fazendo e abandonando o trabalho no meio do caminho. A técnica do desenho continuava sendo algo misterioso para mim. Acredito que meu autodidatismo para o desenho tivesse chegado perto de seu limite. Eu precisava de orientações que fossem mais específicas, que me ajudassem a seguir a diante, a superar as coisas que eu considerava erradas na minha maneira de construir as imagens... Porém, eu não tinha a quem perguntar e não tinha onde pesquisar. Logo, com o passar do tempo, desenhar foi se tornando algo cada vez mais esporádico.

Ao terminar o meu Segundo Grau, senti na pele o peso da realidade para além dos muros da escola. Naquele momento, precisei fazer uma escolha difícil: continuar estudando para, quem sabe, ser aprovado no vestibular da Universidade de Brasília — a única forma de ingresso na UnB para quem não participou do Programa de Avaliação Seriada – PAS, que foi o meu caso — ou começar a trabalhar. Conseguir um emprego qualquer resolveria meus problemas financeiros temporariamente, mas a longo prazo não garantiria o futuro mais estável que eu almejava. Estudar poderia dar certo, poderia ser uma alternativa para alcançar algo maior, porém me

deixaria em uma nova condição que até então enquanto estudante menor de idade eu ainda não havia experimentado: a de desempregado. E vejam só, quem diria, a balança acabou pesando para o lado do meu sonho. E olha que sonhar enquanto se é pobre não é moleza, porque a vida insiste em te acordar rapidinho. E sonhar com a possibilidade de estudar, de fazer um curso superior em uma universidade pública, então... é quase como aquele sono profundo e irresistível que nos arrebatava dentro do ônibus: se você não insistir em se manter acordado e voltar para a realidade, acaba passando do ponto e tendo que dar uma boa caminhada até chegar em casa.

Foram longos anos de estudo buscando a minha meta: ser aprovado no vestibular. Quando você termina o ensino básico e descobre que não sabe de nada do que precisa saber para fazer uma prova, tudo parece impossível. Foi o famoso trabalho de formiguinha, aos poucos adquirindo conhecimentos básicos que me fizeram melhorar os meus resultados a cada novo vestibular prestado. Inicialmente, eu sonhava em cursar Desenho Industrial. Mas eu simplesmente não conseguia alcançar a pontuação mínima para ser aprovado. Lembro que em um dos vestibulares que fiz eu não passei por conta de um item. Um mísero item a mais e essa dissertação provavelmente não existiria. Se Deus escreve certo por linhas tortas, eu não devo ter entendido nada do que estava escrito, e por isso escolhia sempre o curso “errado” ao me inscrever no vestibular. A minha aprovação veio quando, no auge da minha exaustão e já sem grandes esperanças, decidi prestar meu último vestibular para um curso que parecia razoável: Artes Plásticas. Minha ideia era cursar algumas disciplinas do curso de Desenho Industrial e decidir depois o que fazer. Mas, quando comecei o curso, minha vida se transformou. Ali descobri que estudar artes era exatamente o que eu sempre quis. Poderia ter descoberto antes? Poderia. Mas, ainda assim, tudo valeu a pena. Nada foi em vão.

Já no primeiro semestre, eu reencontrei o meu bom e velho amigo: o desenho. Sim, ele que tinha se ausentado da minha vida por um tempo, apareceu e nunca mais me deixou. Desde então somos inseparáveis como unha e carne, café e leite, feijão e arroz, queijo e goiabada... Bom, acho que já deu para entender. Durante o curso, eu me aprofundi no seu estudo, tive ótimos professores que me incentivaram a praticá-lo, fiz amigos que gostavam tanto dele quanto eu, conheci artistas que usavam essa linguagem de uma forma incrível, tive contato com livros que ensinavam técnicas e conceitos importantes sobre ele, bem como entendi muito dos processos criativos a partir dessa forma de expressão.

Concluí meu curso como bacharel e licenciado em Artes, e nos dois trabalhos de conclusão de curso, lá também estava o desenho, presente, como não poderia deixar de estar, assim como estive em toda a minha trajetória. Comecei a lecionar logo em seguida e, mais uma

vez, vivenciei algo extraordinário: não era pelo título ou por um contrato assinado na carteira de trabalho que dizia qual era a minha profissão, mas sim, algo maior, que me fez, de fato, sentir-me como professor.

Eu não sei explicar, mas ao me tornar professor, percebi que toda a minha caminhada fez sentido. Foi como se tudo o que vivenciei até aquele momento fosse proposital, uma preparação para estar à frente de uma sala de aula. Mesmo sem experiência, percebi o quanto essa profissão pode ser impactante na vida dos alunos, da mesma forma que alguns professores foram na minha vida em diversos momentos.

Fiquei um ano trabalhando em instituições privadas e, no ano seguinte, assumi o cargo de professor temporário na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o que confirmou aquilo que eu suspeitava: ali, na periferia, nos locais semelhantes ao de onde eu vim, onde nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades, onde a vulnerabilidade social é maior, onde há mais crianças e jovens em situação de risco, ali, sim, era o meu lugar. Logo em seguida, tive a felicidade de ser admitido como professor efetivo, e desde então continuo nessa função — ou melhor, nessa missão.

Dentre outras acepções, arte é expressão, é reflexão, é provocação. Ser professor de artes é ter possibilidade de falar de temas diversos, dos clássicos aos atuais, do primitivo ao contemporâneo, do erudito ao popular. Mais do que isso, a arte é uma poderosa ferramenta para explicar e compreender a realidade em que os próprios alunos estão inseridos — uma maneira de entender o seu cotidiano e de se perceber no mundo. Passei a lecionar sempre com um viés na prática do desenho, utilizando-o como ferramenta pedagógica que auxilia no aprendizado, pois julgo ser uma das formas mais fáceis de acessar o fazer artístico, principalmente quando se trata de comunidades mais carentes, em que os alunos não têm condições de comprar outros materiais além do básico lápis e papel.

Mas nem tudo são flores, claro. Não são todos os alunos que se sentem à vontade com a disciplina de artes, que gostam de desenhar ou de se expressar com outras linguagens. Até aí tudo bem, nada mais natural, pois assim como não há unanimidade na vida, algo que seja do agrado de todos, na escola também não há disciplinas, conteúdos ou mesmo professores que agradem a todos os estudantes. Porém, nessa minha trajetória de 12 anos em sala de aula, percebi que algo foi se modificando ao longo do tempo, dois pontos cruciais que dificultavam — e ainda dificultam — o meu trabalho: primeiramente, os alunos passaram a ter mais dificuldade de fazer os trabalhos manuais, como se estivessem, ano após ano, perdendo as suas habilidades básicas em relação ao fazer manual, como se não tivessem sido ensinados a dobrar, cortar, colar etc.; e em segundo lugar, foi ficando cada vez mais comum ouvir deles o tradicional

“não gosto de artes porque eu não sei desenhar”. Claro que essa não é uma fala nova, eu mesmo ouvi diversos colegas relatando o mesmo na minha época de escola. Porém, enquanto professor do 6º ano, lecionando para estudantes que acabaram de sair do Ensino Fundamental I, eu percebi claramente o quanto aumentou esse discurso, bem como uma postura defensiva de não querer fazer nada em sala de aula porque não aprenderam ou desenvolveram a linguagem básica do desenho — pelo menos em relação a um tipo de desenho que consideram como “certo”, como o “bom” desenho.

Nesse meio tempo, veio também a pandemia da covid-19; as aulas passaram a ser remotas por um período; depois, híbridas, com presencial e à distância, para, em seguida, voltar à normalidade. Tudo isso impactou na forma como cada professor fazia as suas aulas, e comigo não foi diferente. Porém, nesse momento, algo mudou ainda mais a minha percepção em relação ao ensino do desenho: o nascimento do meu primeiro filho, em 2020. Isso me fez ter um olhar ainda mais atento para as necessidades do ser humano de se expressar por meio do desenho e pintura, com as primeiras manchas e rabiscos em um papel — e fora dele — desde os primeiros meses de vida.

Perto de fazer três anos, vimos, eu e minha esposa, a necessidade de alguma atividade que ajudasse meu filho em seu desenvolvimento e socialização. Além disso, ele precisava se distrair um pouco, pois a rotina de ficar mais tempo em casa por conta da chegada do irmão estava sendo complexa para ele — sim, ele ganhou um companheiro no final de 2022, mas que, obviamente, nesse primeiro momento ainda não se aventurava muito.

Então optamos por um ambiente que tivesse bastante contato com a natureza e que as atividades fugissem do padrão de uma escola, principalmente que não focasse na alfabetização precoce. Escolhemos o Sítio-Escola Gerânium², em Taguatinga, que foi ótimo para ele — e para mim, por consequência. O olhar inocente da criança, com sua criatividade pulsante em tudo o que faz, sempre me encantou, mesmo antes de ser pai e, em relação aos primeiros desenhos gestuais, espontâneos, era ainda mais fascinante. Porém, comecei a me preocupar com as atividades artísticas que estavam sendo propostas, pois não sabia se elas o encorajariam a querer desenhar livremente ou o deixariam na dependência de apenas querer colorir e pintar desenhos prontos.

² As atividades realizadas com as crianças funcionam dentro do Sítio Geranium — inicialmente chamado de Jardim Geranium —, um local conhecido pelo trabalho socioambiental, plantio de alimentos orgânicos e ecopedagogia, além das parcerias com escolas e instituições de ensino superior. Em 2024, o espaço virou oficialmente uma escola e passou a se chamar Sítio-Escola Geranium.

A grande questão para mim era que eu não tinha competência suficiente para avaliar o caso. Sim, sou artista plástico e professor desde 2012, mas nunca havia estudado especificamente sobre o desenho e seu impacto na vida de crianças pequenas. Comecei, então, a ler sobre o desenho infantil como uma forma de estudar para dar o suporte necessário que meu filho poderia precisar para se desenvolver, e foi, novamente, um universo que se abriu para mim. É claro que, enquanto professor de artes que trabalha com desenho em sala de aula, eu já tinha uma boa noção sobre o tema. Porém, ao ir me aprofundando no assunto, tudo me parecia interessante, algo maravilhoso que, honestamente, me fez refletir sobre o porquê de eu não ter começado a ler e estudar antes.

“A criança e sua arte”, de Viktor Lowenfeld, foi o primeiro livro que comecei lendo e fazendo fichamento, mesmo ainda não pensando em uma pesquisa formal. Foi uma experiência incrível, porque ali eu me conectei com o processo de desenho não apenas de maneira pessoal, por conta do meu filho, mas também profissional, pois muito do que o autor aborda em um livro escrito em 1954 e lançado no Brasil em 1977 ainda é extremamente atual — pelo menos, é o que observo na minha realidade enquanto professor de escola pública.

Então, além da questão, já mencionada, dos estudantes não terem o interesse de desenhar já no sexto ano — série em que lecionava —, mesmo sendo essa uma prática comum em quase todas as crianças nos primeiros anos escolares, comecei a pensar em como ou se é possível evitar essa perda do desenho, essa desmotivação dos alunos.

Refletindo mais sobre o tema, comecei a pensar que ele daria um bom projeto de mestrado, pois nas pesquisas que fiz não encontrei nada sobre o assunto abordando esse problema dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Isso, por si só, já era um ponto positivo para mim. Comecei, então, a escrever o meu pré-projeto de pesquisa e o terminei a tempo de fazer a sua submissão. Fiz a seleção e fui aprovado, para a minha surpresa. Não que eu não acreditasse na possibilidade da pesquisa se realizar, em sua relevância ou na minha capacidade de fazê-la. Apenas fiquei surpreso porque foi algo que surgiu na minha vida de forma totalmente inesperada, quase como um chamado do universo para algo que não estava nos meus planos — para quem acredita em chamados ou forças metafísicas.

Sem ter mais como fugir, já que a Secretaria de Educação havia liberado para essa missão quase suicida o seu fiel escudeiro, professor de tantas batalhas, defensor há mais de dez anos de uma educação pública de qualidade e dos direitos dos estudantes a um ensino digno dentro daquilo que é possível, comecei o meu estudo, agora sim, focado em resolver as questões que me motivaram e que propiciaram o surgimento dessa pesquisa.

Se no meu pré-projeto eu questiono o sistema educacional sobre o porquê de crianças ainda tão novas chegarem ao ponto de dizerem que não sabem desenhar, simplesmente desistindo ou se afastando dessa prática, aqui eu passei a questionar a mim mesmo sobre como responder a esse dilema.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objeto de estudo os alunos do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, procurando responder ao seguinte problema: é possível evitar que crianças se distanciem do desenho caso o ensino desta prática seja previamente bem orientado na escola?

Para isso, a partir de um estudo de campo autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, investigou-se, em um primeiro momento, qual a relação destas crianças com a prática do desenho — se gostam e têm o hábito de desenhar, se o fazem na escola e/ou em casa, o que entendem como um bom desenho, o que consideram que seja saber desenhar etc. —, para, em seguida, observar como eles se comportam e interagem em oficinas de desenho realizadas no ambiente escolar que fogem do convencional lápis e papel sobre a mesa. O objetivo principal é tentar compreender e analisar se, ao final do processo, a percepção que os estudantes têm do desenho pode ser modificada, possibilitando uma compreensão de que, por ser tão diverso, o desenho deve ser livre e pode continuar sendo exercitado em suas rotinas, evitando assim um afastamento desnecessário desse hábito que, no geral, faz — ou já fez — parte de suas vidas.

Assim, o percurso que esta dissertação seguirá a partir daqui busca, em primeiro lugar, entender o que é o desenho da — ou para — a criança. Para isso, no primeiro capítulo discorro sobre como isso será feito, apresentando a abordagem escolhida para trilhar esse caminho, deixando claro qual será o recorte da pesquisa.

Apresentarei, no segundo capítulo, diversos aspectos relacionados a essa prática, do surgimento dos primeiros borrões, passando pela evolução do traço, do desenho enquanto linguagem que surge quase concomitantemente com a linguagem oral, mas que “misteriosamente” se perde para a maioria das crianças com o passar dos anos.

No terceiro capítulo, abordarei o desenho no contexto da escola pública do Distrito Federal, começando com um breve histórico, para que o leitor possa compreender como o ensino das artes (e do desenho, em especial) foi parar nas escolas — o que se desdobra em uma reflexão acerca da forma como a arte é erroneamente entendida até hoje em nossa sociedade e, conseqüentemente, na escola também. Pensando nesse ambiente, sigo com um paralelo entre desenho e escrita. O que eles têm em comum? Em que divergem? A escrita destitui o desenho de seu posto de linguagem por conta da alfabetização? E, ainda, em um ato de ousadia e alegria,

busco respostas na neurociência para tentar compreender se existem diferenças significativas nas duas linguagens que justifique o desenho “perder” a sua importância com o avançar das séries na escola. Em seguida, apresento os motivos que me levaram a pesquisar justamente as turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, bem como a forma como, em geral, as aulas de artes são elaboradas nessa fase. Não menos importante, apresento depois as consequências das novas (ou nem tão novas assim) tecnologias que invadiram a escola, visando entender quais os problemas enfrentados pelos professores por conta do uso de celulares em sala, além do que isso representa no processo de aprendizagem dos estudantes. Por fim, apresento alguns motivos e reflexões a respeito daquele momento em que, para essa pesquisa, é crucial o entendimento: quando o desenho se perde, deixa de ser atrativo ou relevante para as crianças na escola, culminando na tão temida frase — pelo menos, para mim — dita pelos estudantes: “eu não sei desenhar”.

Entendendo tudo o que foi mostrado até este ponto, com base em diferentes autores e práticas artísticas, incluindo a minha enquanto artista e professor, no quarto capítulo eu apresento a pesquisa de campo realizada em uma escola de Ensino Fundamental com uma turma de terceiro ano, descrevendo a metodologia escolhida, os instrumentos de pesquisa que foram utilizados, o tempo de duração, o público-alvo e sua relação prévia com o desenho, os materiais, as atividades propostas e sua aplicação. A partir de sua realização, analisei se essas atividades impactaram de alguma forma na percepção das crianças sobre o que é desenhar e/ou se elas desenvolveram um maior interesse sobre essa prática para continuar desenhando.

Concluo refletindo sobre a dimensão do problema, os fatores que o envolvem, os caminhos que a arte/educação tem trilhado na capital do país, buscando visualizar, para um futuro próximo, as perspectivas para o desenho no ambiente escolar contemporâneo. Além disso, baseado na literatura estudada e na proposta de atividade realizada, tento compreender se, ao terem contato e praticarem outras formas de desenho — talvez antes de desenvolverem a percepção equivocada de não serem bons o suficiente e por isso não saberem desenhar —, os alunos participantes da pesquisa conseguem desmistificar esse fazer, evitando, assim, que ele se perca com o passar dos anos.

Apresentarei ainda, em um pequeno apêndice, algumas propostas bastante úteis para que os próprios professores desenvolvam um contato maior com o seu fazer artístico — possibilitando, quem sabe, um reencontro com sua criança-artista. Creio que, mesmo sendo os estudantes o público-alvo dessa pesquisa, quanto maior for o entendimento e vivência dos professores em relação ao tema, maior a capacidade de despertar e provocar o fazer artístico

dos estudantes de uma forma leve, lúdica e divertida, assim como o desenho deve ser para as crianças.

A vantagem de conhecer não apenas teorias educacionais, mas também o “chão” da sala de aula, é que a prática na educação nos ensina muito. Hoje, relembro a minha própria história, pensando na minha relação com o desenho na escola desde a infância, passando pela adolescência e início da vida adulta até chegar ao meu trabalho atual enquanto professor, percebo que, apesar das diferenças, ainda existem muitas semelhanças no modo como eu via o desenho e na forma como ele ainda é visto hoje, seja pelos estudantes, seja pelos professores. Mais do que isso, assim como algumas percepções erradas quase me afastaram dele, percepções semelhantes ainda distanciam muitas crianças desse fazer. Portanto, mesmo com tantos estudos sobre a prática do desenho, a presente pesquisa ainda é relevante — e até urgente —, seja para o campo da arte, seja para a educação, haja vista que, quanto mais o tema for desmistificado, maiores as chances de crianças, jovens e até adultos não perderem a vontade, o acesso, o desejo de exercitá-lo, evitando, assim, que se distanciem desse fazer ancestral.

Este estudo é o resultado de muita dedicação, de muito tempo de leitura, de escrita e de observação de alguns conceitos e/ou teorias aplicadas na prática. Mais do que isso, é uma análise daquilo que acontece dentro da rede de ensino pública do Distrito Federal. Contudo — mais uma vez, para que fique claro —, o objetivo não é criticar os pedagogos ou demais profissionais da educação, muito menos entregar soluções mágicas que resolvam o problema proposto. Ao contrário, é um convite para a reflexão. Porque aqui se encontra apenas um recorte, uma linha de pesquisa, um ponto de vista sobre a questão, entendendo que existe, de fato, um problema, e que ele é bastante complexo, ocorrendo por conta de diferentes fatores e atores. Somente tendo isso em vista é que se pode começar a pensar em novas perspectivas e, quem sabe, em possíveis mudanças.

1. O CAMINHO DESSAS LINHAS: O RECORTE DA PESQUISA

“A criança é o mais precioso bem da sociedade e suas atividades criadoras só adquirem significado quando se compreende a interdependência dinâmica entre crescimento, desenvolvimento e criação” (Lowenfeld; Brittain, 1977, p. 11). Eu poderia começar com tal citação por diversas razões: por ser um belo ponto de partida, uma frase que, talvez, não possa ser refutada, que me inspira e faz meu trabalho como pai, professor, artista — e, por que não dizer, ser humano — valer a pena... Mas talvez o principal motivo seja para que tudo o que discuto a partir daqui não seja mal compreendido ou até invalidado por seguir uma linha de pensamento específico, de modo que eu pareça desconsiderar, aqui, saberes não abordados diretamente.

Explico melhor.

Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que esta pesquisa não visa abordar todo o tema do desenho infantil — o que obviamente seria impossível —, seja no que diz respeito ao seu surgimento, desenvolvimento, maturação, ensino e aprendizagem, tampouco de todos os fatores que envolvem a sua descontinuidade, dificuldade de acesso ou, em outras palavras, a falta de vontade das crianças de continuarem desenhando. As poucas páginas que vêm a seguir, considerando a complexidade da questão, não seriam suficientes para tal feito. Para que esse estudo fosse viável, algumas teorias, correntes de pensamento ou linhas de pesquisa não foram tidas como prioridade. Não que eu duvide da importância que têm ou acredite que não sejam válidas — por favor, não me entendam mal. A grande questão é o foco, o ângulo, o ponto de vista deste estudo. Em outras palavras: o recorte da pesquisa.

Fazendo uso de uma metodologia que engloba a prática artística, a pesquisa e o ensino, também conhecida como *a/r/tografia*³, minha intenção foi, então, abordar a temática dando maior destaque para a visão artística do problema — já que sou artista — e menor para a pedagógica — mesmo sendo professor e estando ligado diretamente à área da educação. Também não trouxe como pontos principais uma visão psicológica das coisas, mesmo sabendo que boa parte dos livros sobre o tema do desenho estão catalogados nessa área.

³ Criada pela professora e pesquisadora canadense Rita Irwin, o termo *a/r/tografia* vem do inglês *A/R/Tography*, sendo a junção das iniciais das palavras artista (*Artist*), pesquisador (*Researcher*) e professor (*Teacher*), somadas ao conceito de grafia (escrita ou representação). Logo, esta é uma metodologia de pesquisa baseada em arte em que o artista-pesquisador-professor é o responsável por sistematizar, em um mesmo estudo, teoria, prática, expressividade, criação e poética, já que um mesmo sujeito absorve a identidade e faz uso dos processos que são próprios de um professor, de um pesquisador e de um artista concomitantemente.

É óbvio que existem razões para isso; não se trata de um acaso ou aleatoriedade. Para Cognet (2014, p. 27), por exemplo, “os desenhos, seja qual for sua qualidade estética, são testemunhas bastante diretas do universo psíquico de seu autor”. Já para Furth (2004, p. 47), “quando as figuras emergem do inconsciente, elas carregam uma enorme quantidade de informação psíquica. Por meio da figura, podemos acompanhar a jornada da psique e saber onde ela se encontra no momento em que o desenho foi feito”. Tais citações demonstram, pelo menos em parte, o porquê de existir uma quantidade enorme de pesquisas e estudos que se utilizam da arte como um modo de entender a criança a partir de suas criações, desenhos e pinturas. Contudo, esse, como já dito, não é o foco da pesquisa. Não significa que não seja válido, mas apenas não é o recorte apresentado aqui.

Fayga Ostrower (1995) aborda essa delicada questão em seu livro “Acasos e criação artística”, citando estudos da psiquiatria que abordam o tema da criatividade na arte como algo influenciado principalmente pelas experiências vivenciadas na infância. Ela procura não se estender no debate, principalmente porque, segundo a própria autora, ela era artista, e não psicanalista; mas deixa evidente o seu respeito à psicanálise, considerando-a extremamente importante. Entretanto, discorda de Freud no que diz respeito às suas posições sobre processos criativos. Ela, inclusive, reconhece a sensibilidade de Freud para a arte e o considera extremamente criativo. Porém, vê a partir de textos do psicanalista sobre artistas como Leonardo da Vinci e Michelangelo a sua criatividade artística se restringir ao campo literário, o que o impediu, por exemplo, de interpretar a arte com uma maior sensibilidade a partir das linguagens não-verbais. Apesar de Ostrower colocar tanto a arte quanto a psicanálise como duas formas de compreensão das manifestações criativas do ser humano, e de entender que seus conhecimentos podem se somar e enriquecer-se mutuamente, ela levanta um ponto chave para a discussão:

[...] poderiam os conceitos e métodos da prática psicanalítica ser simplesmente estendidos e transformados em noções de arte? Serviriam eles como critérios de avaliação, quer dos processos criativos quer das imagens artísticas e de seus conteúdos expressivos?

Penso que NÃO. E uma das razões principais é que a psicanálise ignora na arte a existência de uma linguagem própria. [...] Ignora igualmente, nas imagens, a síntese de conteúdos existenciais que dizem respeito à experiências de *adultos*. No enfoque psicanalítico, as imagens são reduzidas a meras ilustrações — ilustrações de casos clínicos (Ostrower, 1995, p. 11).

Ao analisar uma obra de maneira mais racional seguindo a lógica da escrita, Freud limita o sentido da arte e a reduz àquilo que as palavras são capazes de descrever. O mesmo pode acontecer em outros campos de estudo ao focar no desenho apenas como um meio de explicar algo sobre o indivíduo, e não como uma linguagem própria.

Para Edwards (2021, p. 81), racionalizar todo o processo artístico — ou o resultado advindo dele — é reduzi-lo a um pensamento lógico e analítico. Baseando-se em estudos de neurociência que comprovam que existem funções específicas para cada um dos lados do cérebro, ela defende que existem formas paralelas de saber. Entretanto, isso não quer dizer que cada hemisfério trabalhe isoladamente. Pelo contrário, eles são ligados por uma estrutura chamada de corpo caloso, um feixe nervoso composto por milhões de fibras que mantêm as duas partes unidas e em constante interação.

Algumas funções são controladas predominantemente por um dos lados do cérebro: o esquerdo é mais verbal, analítico, linear, ao passo que o direito é não-verbal, sintético e espacial. Em determinadas circunstâncias, “um hemisfério, geralmente o esquerdo dominante, assume o controle e inibe a outra metade” (Edwards, 2021, p. 81). Nesse sentido, considerando que isso pode ocorrer, entre outras coisas, pelo fato de o ser humano ser um ser sociável, de viver em comunidade e de necessitar de comunicação verbal a todo instante, o pensamento desse hemisfério acaba “suprimindo”, de certa maneira, as atividades ligadas ao lado mais criativo do cérebro. Logo, não é de se estranhar que autores como Freud, citado anteriormente, tenham uma abordagem mais limitada da arte.

Edwards é uma autora que pode ser questionável dentro da academia por alguns motivos: primeiro, por conta dos seus estudos se basearem na teoria do neurocientista americano Roger W. Sperry, que sugeria que existiam funções exclusivas para cada hemisfério cerebral — algo que já foi posto por terra pela ciência nos últimos anos; segundo, por colocar o desenho realista como uma meta para quem deseja aprender a desenhar, ligando a prática apenas ao lado direito do cérebro. Vasconcelos (2015, p. 115) refuta essa ideia dizendo que a autora, “ao fazer isso e ter influência nos métodos de ensino moderno e atuais, trouxe para o campo da didática do desenho a problemática do trabalho com a observação do que se vê, pois desconsidera a reprodução como forma de aprimoramento do olhar”. Além disso, ela explica que, se partirmos dessa ideia do desenho apenas ligado ao lado direito do cérebro, a imaginação, a criatividade, as imagens mentais e o processo intersubjetivo da construção do vocabulário gráfico seriam relegados a uma visão que estaria fora do ensino do desenho (Vasconcelos, 2015, p. 116).

Entendo as críticas em cima desses pontos e sei que são válidas. Contudo, ressalto a partir da minha leitura de seu livro que, em relação ao cérebro, mesmo seguindo a lógica da lateralização das funções cerebrais, ela não afirma que as metades do cérebro trabalham de forma independente, como se um lado não necessitasse do outro ou como se as duas metades não estivessem em constante contato uma com a outra. Entendendo o ensino artístico não

apenas como técnica, como livre expressão ou simples atividade, mas como um processo cognitivo — algo que abordarei melhor no terceiro capítulo —, não há dúvida de que os dois hemisférios cerebrais são usados continuamente na prática do desenho. Já sobre o desenho “realista”, vejo que ela o percebe como uma forma de dominar uma técnica que ajude o leitor, juntamente com os exercícios propostos, a superar suas dificuldades em relação ao desenho que se perdeu na infância e que não evoluiu conforme o seu crescimento e desenvolvimento na vida adulta. Assim como Picasso afirmou que costumava desenhar como Rafael, mas precisou de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças (Mèredieu, 2006, p. 1), vejo que a autora entende o desenho realista como uma etapa, como um processo, e não necessariamente como um fim em si mesmo.

Portanto, o trabalho de Edwards segue como uma referência não exatamente como técnica de ensino/aprendizagem do desenho, mas com algumas observações e questionamentos que têm relevância acerca do problema aqui abordado. E, como a autora ainda aparecerá nessa dissertação em outros momentos, achei justo fazer essa ressalva.

De qualquer forma, o pensamento de Edwards endossa a ideia de o desenho ter uma linguagem própria e vai de encontro ao de Ostrower, por exemplo, afirmando que, quando algo é complexo demais para ser descrito, é possível fazer uso de gestos comunicativos para se fazer entender (Edwards, 2021, p. 81), ficando claro que nem sempre a linguagem falada ou escrita é a maneira ideal para se explicar ou compreender a arte.

Portanto, a questão não é o desenho também fazer parte do campo de estudos da pedagogia, psicologia ou psiquiatria — áreas do conhecimento usadas como exemplo até aqui. E olha que nem citei a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história... O conhecimento é transdisciplinar e justamente por isso não deve ser visto como algo isolado em si mesmo. O questionamento levantado é o da obrigatoriedade ou da imposição. Fica quase implícito uma ideia de “para poder falar de ‘X’, é preciso antes falar de ‘Y’”. Para mim, isso soa como um paradoxo: mesmo sendo, a princípio, quem mais tem contato com essa linguagem, com a técnica em questão, ou seja, sendo quem desenha, de fato, o artista não seria capaz de falar sobre a linguagem que domina tão bem se o seu pensamento não estivesse de acordo com o que diz o campo científico ou se não o referenciar, desconsiderando o seu tempo de experiência, os seus anos de dedicação e estudo, as suas impressões ou a sua vivência na área, como se isso não fosse suficiente para lhe garantir um lugar de fala.

Outro ponto que também pode ser colocado em discussão é o que diz respeito ao viés de quem aborda determinado assunto. Não apenas em uma pesquisa científica, mas na sociedade como um todo, é difícil falar de imparcialidade absoluta, de uma isonomia total que

nunca, em nenhum momento sequer, tenha pendido para o lado dos valores ou princípios de quem analisa um fato. Na universidade, por exemplo, uma disciplina de Filosofia da Arte lecionada por um professor filósofo certamente terá uma abordagem diferente da mesma disciplina lecionada por um professor artista, ainda que ambas sigam tema e ementa idênticos.

Dito tudo isto, é interessante agora observar que Ostrower era artista, teórica da arte e professora, enquanto Edwards também tem formação em artes, foi professora universitária e palestrante, mas hoje está aposentada. Em comum, está o fato de que seus livros, mesmo claramente falando sobre teoria e prática artística, são comumente vistos como livros de pedagogia e de psicologia.

Portanto, sejam quais forem os autores, as obras escolhidas ou a estante em que elas estão catalogadas, ou seja, a área do conhecimento em que se encontram, a abordagem aqui terá como foco o viés do fazer artístico, da linguagem que a criança exercita mesmo antes de dominar a fala ou o pensamento racional. Será uma perspectiva artística sobre o tema do desenho na infância, uma leitura em que o modo de fazê-lo ligado ao ambiente escolar — ou de não fazê-lo, inclusive, já que este é um dos pontos-chaves da pesquisa — é essencial para o entendimento deste processo, muito mais do que a análise da prática do desenho calcada nos porquês de ele ser feito ou estudada a partir da interpretação dos resultados obtidos com as imagens que as crianças produzem.

Preciso também deixar claro que não almejo reinventar a roda, alcançar algo inatingível ou que nunca foi dito sobre o desenho infantil, revolucionar a área educacional ou desenvolver um novo método de ensino. Tampouco me proponho aqui a apenas criticar ou julgar o que já está posto, seja no tocante à literatura existente, à forma como a arte e o desenho são ensinados nos anos iniciais nas escolas públicas de Brasília pelos pedagogos ou à prática profissional de meus pares. O conhecimento é tão amplo quanto os caminhos que se pode percorrer para chegar até ele. Logo, não existe uma única forma de se ensinar porque os estudantes também não aprendem de uma única maneira. Cada um deles é singular, assim como também é única a minha visão sobre política, educação, arte, desenho... Seja lá o que for que esteja em discussão, eu só posso analisar a partir das minhas vivências, do que eu sou, de como enxergo o mundo e de como me vejo nele.

Diante de todas essas proposições, diálogos e questionamentos, convido autores de peso para a pesquisa, escolhendo obras relevantes para o entendimento da prática artística, da linguagem do desenho, do desenho da criança e do ensino do desenho nos processos que envolvem a escolarização. Além das já citadas neste capítulo, Ostrower (Acasos e criação artística) e Edwards (Desenhando com o lado direito do cérebro), trago também para a

discussão, como principais autores e obras, Mèredieu (O desenho infantil), Derdyk (Formas de pensar o desenho), Cox (Desenho da Criança), Iavelberg (O desenho cultivado das crianças), Blanco e Cidrás (Desenhar o mundo: brincar, criar, compartilhar), Cunha e Carvalho (Arte contemporânea e docência com crianças), Lowenfeld e Brittain (Desenvolvimento da capacidade criadora), Moreira (Espaço do desenho), Read (A educação pela arte), Arnheim (Arte & percepção visual), Ana Mae Barbosa (Inquietações e mudanças no ensino de artes), Wölfflin (Conceitos fundamentais da história da arte), entre outros.

Vale ainda destacar que o objetivo não é comprovar ou reafirmar o que estes autores consagrados já disseram. Afinal, se eles são referência no assunto é porque, obviamente, seus estudos e pesquisas já foram validados; isso não é mais uma questão. Porém, mesmo utilizando alguns textos de autores importantes que ainda têm grande relevância para os dias de hoje, cabe a ressalva de que é preciso saber filtrar as informações levando em consideração a época em que cada um deles foi escrito. Um autor estrangeiro que estudou sobre a prática do desenho em uma outra realidade e numa época em que existiam menos estímulos para as crianças, quando nem mesmo a televisão era algo acessível e o mundo ainda era praticamente todo analógico, não conseguiria jamais imaginar, por exemplo, o impacto que a hiperestimulação em decorrência do uso de telas poderia exercer em toda uma geração de crianças, adolescentes e até de adultos.

De qualquer forma, se alguns desses textos aparecem nessa pesquisa, é porque eu julgo que exista nas teorias e estudos destes autores uma relevância a ponto de servirem de referência para se entender a realidade atual e para debater o problema de como o desenho tem sido ensinado e tem se perdido, e porque eles ajudam a construir novas perspectivas para o seu ensino no contexto das escolas públicas do Distrito Federal.

Mas independentemente de todos os autores ou teorias que aqui aparecerem, levantar questões é sempre mais importante do que entregar soluções prontas. Pensar na situação das crianças nas escolas públicas da capital federal, em como um determinado conhecimento está sendo transmitido, em como a linguagem do desenho tem sido orientada e como isto pode afetar o futuro delas é o que realmente guiará essa dissertação.

Portanto, voltando à discussão do início deste capítulo, muito além da abordagem ou do viés escolhidos, o essencial é não perder o foco naquilo que realmente importa: o desenvolvimento pleno, saudável e ininterrupto da criança e de sua linguagem.

2. MAGIA E CRIAÇÃO: O DESENHO NA INFÂNCIA

Dentre diversas acepções, “o desenho pode ser entendido como uma tradução gráfica de estruturas que encadeiam um pensar, denunciando um modo de ver o mundo” (Lizárraga; Passos, 2007, p. 69). Ele não surge ao acaso na vida do ser humano. Pode até ser feito de maneira despretensiosa, mas a



Figura 8: "Buzz e Woody". Rebeca, 6 anos.

partir do momento em que se objetiva um fim, em que um desejo é o que o leva a ser criado, este se torna “o primeiro passo para a grande transformação na forma de um ser humano notar o universo ao seu redor” (Tiburi; Chuí, 2010, p. 17). Seu caráter diverso e sua ligação íntima com a própria evolução humana fez com que ele se tornasse não só motivo de admiração, mas também de observação e estudo ao longo do tempo. Porém, se hoje se consideram as capacidades da criança em diversos aspectos de sua vida, inclusive no que tange a sua expressividade gráfica, em outras épocas o adulto era o único ponto de partida para compreensão do mundo, inclusive no estudo de qualquer representação visual. Para Arnheim, o interesse na arte infantil passou a ser maior no momento em que se percebeu que

todas as características fundamentais que operam de maneira refinadas, complicadas e modificadas na arte madura apresentam-se com clareza elementar nas pinturas de uma criança. [...] Não há, por isso, introdução mais esclarecedora para a arte do adulto do que um exame das primeiras manifestações dos princípios e tendências que sempre governaram a criação visual (Arnheim, 2011, p. 153).

Portanto, podem-se destacar dois pontos: primeiro, que, na jornada para a compreensão da arte, é necessário perceber que, dos tempos mais remotos aos dias de hoje, ela não se justifica por ser uma mera reprodução da realidade, que o ser humano não começa a representar o mundo apenas com o objetivo de imitá-lo e, mais do que isso, que a ideia de uma arte naturalista — que se inspira na natureza e tenta reproduzi-la com fidelidade — não é o que a fundamenta; e, segundo, que, dentro desse espectro artístico, é realmente difícil entender o desenho e a sua relevância sem considerar a observação do desenho infantil, dos elementos que o compõe e que possibilitam que essa linguagem da criança se torne real.

Seja nos pequenos rabiscos despretensiosos dos adultos, seja na arte magnífica dos grandes artistas, todas as representações derivam de um momento anterior, muitas vezes ignorado ou mal interpretado: da arte infantil ou primitiva — como alguns autores a classificam. Aqui começarei apresentando os elementos mais básicos dessa linguagem, conceituando aquilo que permite a sua existência para, então, compreender o porquê de ela surgir na infância, passando por suas fases evolutivas — ou momentos conceituais — e chegando ao desenho infantil enquanto elemento que fomenta a criatividade e que faz parte da realidade social da criança. Algumas imagens ilustram o capítulo e, sempre que na descrição houver um “título” entre aspas, ele representa o que a criança disse que desenhou.

2.1 Tornando uma imagem possível: a linha

A linha é a união de infinitos pontos bem próximos uns dos outros. Esse é um conceito matemático que até cabe aqui, desde que se entenda, antes de qualquer coisa, o que é um ponto — o que não deixa de ser um problema, já que ponto é um conceito primitivo, ou seja, algo que não precisa de definição para ser entendido. Entretanto, Kandinsky (2012, p. 17) assim o define: “o ponto geométrico é um ser invisível. Portanto, deve ser definido como imaterial. [...] O ponto geométrico é, de acordo com nossa concepção, a derradeira e única *união do silêncio e da palavra*”.

Como muitas vezes acontece, é comum sabermos o que é algo, mas, como raramente precisamos de sua definição, sentimos



Figura 9: “Coleção de minhocas”. Dante, 4 anos.

dificuldades de explicar em palavras o que queremos dizer. Peço, então, novamente, a ajuda de Kandinsky (2012, p. 49): “a linha geométrica é um ser invisível. É o rastro do ponto em movimento, logo seu produto. Ela nasceu do movimento — e isso pela aniquilação da imobilidade suprema do ponto. Produz-se aqui o salto do estático para o dinâmico”.

Já para Arnheim (2011, p. 210), “a combinação visual de linhas é controlada pela lei da simplicidade. Quando a combinação produz uma figura mais simples do que a mera soma de

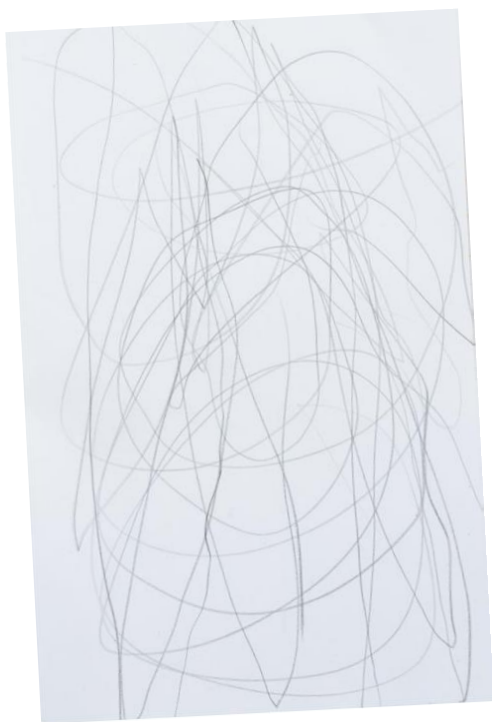


Figura 10: "Uma linha de minhoca". Dom, 2 anos e 4 meses. Desenho praticamente feito com uma linha só, quase sem tirar o lápis do papel.

linhas separadas produziria, é vista como um todo integrado”. Ou seja, ao traçar linhas em um espaço, estas podem gerar imagens a partir de suas formas e da interpretação que se tem delas. Um exemplo seria quando uma “forma circundada é percebida como um objeto substancial e seus arredores como fundo vazio. No processo, a linha muda de função: de um objeto independente unidimensional transforma-se em contorno de objeto bidimensional. Torna-se parte de um todo” (Arnheim, 2011, p. 211).

Wölfflin (2000, p. 26), de certa maneira, complementa tais ideias ao dizer que “a linha permanece como um limite firme, ao qual tudo se subordina ou adapta”. Ela, dentre outros fatores, é importante porque guiou, a grosso modo, o surgimento de outras formas de representação de

imagens ao longo da história. Segundo o autor, a arte linear (desenho) se diferencia da pictórica (pintura) no sentido de ter formas e limites mais perceptíveis. “A arte pictórica é posterior, e sem a primeira não seria nem mesmo concebível” (Wölfflin, 2000, p. 25). Contudo, isso não significa que o desenho é superior à pintura, ou que esta é mais complexa do que aquele. Cada tipo de representação pode oferecer imagens diferentes, mas igualmente eficientes naquilo a que se propõe.

O fato é que a linha é uma abstração, algo conceitual que não existe na natureza, mas que é fundamental para entendermos visualmente o mundo ao nosso redor. Assim como na matemática, em que entender e conceituar o ponto é útil para uma série de estudos de geometria, mesmo sendo um conceito sem definição, porque ele é um elemento sem dimensão e forma, no mundo real até existem elementos no cotidiano que nos remetem à linha, como uma corda ou barbante, a linha de costura, os fios dos postes ou os trilhos do metrô. Porém, se na matemática faz sentido o ponto não ter dimensão e forma, porque, em tese, o ponto não poderia ser ampliado — caso contrário, ele deixaria de sê-lo, tornando-se um elemento maior, com “corpo”, uma espécie de círculo com preenchimento ou uma esfera, com volume tridimensional em geometria espacial —, cada elemento que entendemos como uma representação da linha no mundo real, ao ser observado mais de perto, ganha outras formas, texturas e volumes que o descaracterizariam como sendo, de fato, apenas uma linha.

Ainda assim, dentro do campo visual, é a partir do entendimento da linha que se compreende os elementos que compõe o desenho, como a forma, textura, luz, sombra. Ela é como um *flash* do movimento de um ponto (Lizárraga; Passos, 2007, p. 69). Mais do que isso, “a linha é o esqueleto da linguagem visual, sua força matriz e motriz, para que a linguagem gráfica aconteça” (Derdyk, 2020, p. 89). Ela é um elemento aparentemente simples, mas poderoso, que marca, registra, alicerça e permite a formação e existência de uma imagem.



Figura 11: "Papai". Dante, 4 anos e 9 meses.

Em síntese, podemos assim relacionar os elementos aqui discutidos: “Ponto — Calma. Linha — Tensão internamente ativa, nascida do movimento. Os dois elementos — cruzamento, combinação — criam sua própria ‘linguagem’, inacessível às palavras” (Kandinsky, 2012, p. 102).

2.2 Tornando uma linguagem possível: o desenho

A linha que artistas, arquitetos, *designers* e outros profissionais usam para expressar suas ideias “é a mesma linha que todos aprendemos a usar logo cedo, ainda na infância, para representar o mundo físico. Ela é o elemento mais básico de qualquer desenho, capaz de expressar e indicar uma infinidade de coisas” (Bajzek, 2019, p. 16). E esta é justamente a questão que nos interessa no momento: a formação do desenho em si.

Assim como foi discutido sobre o que forma a linha para, então, dimensionar a sua importância, entender não apenas o que dá vida ao desenho, mas também os processos mentais que nele estão envolvidos ajuda a acessá-lo de forma mais simples. Ele não é apenas uma linguagem, mas, quando assim

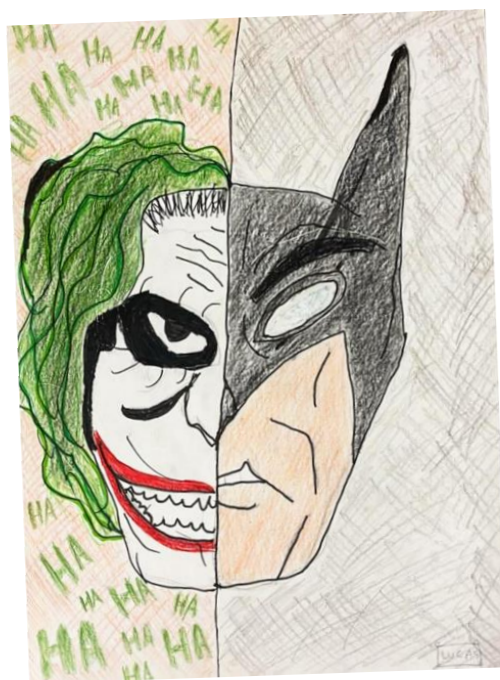


Figura 12: A influência dos quadrinhos, do cinema e dos jogos representada no desenho. Lucas, 10 anos.

é entendido, é uma prática processual que pode ser aprendida em etapas, bem como acontece com a absorção de outros conhecimentos em qualquer fase da vida. Em contrapartida, a linguagem do desenho também pode ser perdida à medida que outras linguagens são incorporadas pelo sujeito.

Do que, então, precisamos para que ele ganhe vida? Qualquer linha, traço ou rabisco em uma superfície já pode ser entendido como um desenho? De acordo com Derdyk (2020, p. 28), “o desenho requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. [...] Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se”.

Conhecimento e apropriação são conceitos que julgo relevantes em relação ao estudo do desenho. Porém, antes de qualquer coisa, é preciso entender, se convencer e até insistir para si mesmo, se for o caso, no princípio mais básico em relação à prática aqui discutida: desenhar não é um privilégio restrito a poucos iluminados que nasceram com um dom divino. “Aquilo que se costuma chamar de dom se refere a uma potência natural que se atribui a certas pessoas que têm uma grande facilidade de aprender e produzir em certas atividades, sejam elas de natureza artística ou não” (Tiburi; Chuí, 2010, p. 115). Portanto, não, ninguém nasce com nenhum conhecimento a mais do que o instinto primitivo que nos possibilita permanecer vivos, haja vista que uma predisposição de certos indivíduos para realizar determinadas atividades não significa a incapacidade de aprendizado de outros que não têm a mesma facilidade.

Para desenhar, é preciso, sim, conhecer os processos que envolvem a dinâmica dessa prática criativa que se apresenta de diferentes maneiras, ora como fazer expressivo, representando algo, ora como linguagem, comunicando uma ideia, certo?! Ou será que não? Talvez nem seja preciso conhecer nada, já que essa prática pode ser até instintiva se a consideramos como parte inata do ser humano, conforme indicam alguns autores. Para Barbieri, por exemplo, “a criança começa a desenhar desde que nasce, porque ela vai desenhando com o corpo no espaço. [...] Desde pequenas [elas] vão percebendo as marcas que fazem, e vão fazendo uma correspondência entre o movimento realizado e a marca que isso gera” (A arte [...], 2019). Segundo Derdyk (2020, p. 13), “o desenho [...] é linguagem inata: pertence a todos nós! O desenho é linguagem poderosa para a constituição de subjetividades sensíveis e pensantes”. Já para Blanco e Cidrás (2024, p. 13), “o desenho é um meio espontâneo, onipresente, democrático — aberto a todas as pessoas — e inerente ao ser humano”. Ainda para estes autores (2024, p. 19), “desde que nascemos, o desenho faz parte de nossa interação com o ambiente. É um impulso natural que nos permite marcar, compreender e refletir sobre o ambiente físico, além de imaginar ou sonhar nossas vidas nele”.

Contudo, é importante deixar claro que o inatismo do desenho não significa que todas as crianças permanecerão desenhando com o passar do tempo. Isso porque, apesar de praticamente todas elas desenharem – mesmo que apenas em algum momento de suas vidas –, nem todas conseguem representar algo por meio do desenho. Por isso, vejo esta prática como uma possibilidade de expressão que se desenvolve a partir das vivências e experiências, e que, a partir de sua estimulação, é que ela se desenvolverá plena e continuamente. Cabe aqui até uma comparação com a fala: todo ser humano tem o potencial para falar, não precisa ser ensinado para isso — visto que a própria observação, por parte da criança, de indivíduos que falam ao seu redor já é suficiente para o seu aprendizado; entretanto, se uma criança crescesse em um ambiente em que não existissem pessoas falando, esse potencial certamente seria perdido e ela se comunicaria conforme os indivíduos em torno dela o fizessem.

Portanto, é possível perceber que o desenho vai além de um emaranhado de pontos em movimento, de linhas que se formam a partir de uma ação gestual, de imagens que surgem da expressividade humana. Pode-se dizer que, assim como acontece com a linguagem oral, o desenho é também uma construção social. Ao deixar sua marca, o desenho carrega uma parte de quem o fez consigo. É possível se comunicar e se entender em um ato reflexivo, ao passo que também é viável reconhecer o outro naquilo que o seu desenho representa. “Assim sendo, o conceito de desenho está diretamente relacionado com aquilo que é socialmente transmitido através do ‘horizonte de experiência’ do meio onde a criança vive” (Iavelberg, 2021, p. 32).

Para além dos fatores sociais que o constroem e o modificam, o desenho

está no começo de tudo, como uma espécie de origem de tudo o que é humano. Por isso ele é tão importante na vida infantil. [...] O ser humano é o animal que desenha e que, no ato mesmo de desenhar, descobre que desenha. Deste modo, o desenho é reflexão sobre si mesmo, espécie de filosofia: se você não pensa, alguém pensará por você; tanto quanto: se você não desenha, alguém desenhará por você (Tiburi; Chui, 2010, p. 50).

Agora, com todo o alicerce da discussão definido, dos elementos conceituais estruturantes que o formam aos fatores sociais e ambientais que o modificam, temos as bases para abordar o desenho onde ele realmente nasceu em cada um de nós: na infância.

2.3 De primeira linha: o desenho da criança

Dentre as possíveis definições, pode-se entender a expressão “primeira linha” como algo importante, valorizado, referindo-se àquilo que possui um alto nível de qualidade ou prestígio, que se destaca por algum motivo. Assim também podem ser entendidas as primeiras linhas que dão origem aos desenhos infantis sob diferentes aspectos que serão discutidos a seguir. Os

artistas modernos de vanguarda do início do século XX, por exemplo, buscavam na arte infantil a inspiração para alcançar uma sensibilidade, criatividade e espontaneidade que os adultos perdem ao longo da vida. Para eles, os desenhos feitos por crianças tinham um valor em si mesmos, não sendo um monte de erros — como fora interpretado em outros períodos — que deveriam ser corrigidos da perspectiva adulta (Blanco; Cidrás, 2024, p. 30).

Desde a modernidade, quando se começou a observar, a compreender e a considerar o fazer artístico infantil com maior atenção, a arte passou a ser encarada como parte do processo de amadurecimento, desenvolvimento e evolução do ser humano, reforçando-se, assim, o entendimento do desenho como algo mais amplo,



Figura 13: "Tatu-bola". Dom, 1 ano e 11 meses.

como uma forma de gesto, de expressão, de linguagem. Assim como percebemos hoje em dia, as primeiras linhas, traços e riscos sempre surgiram na infância. Todavia, o desenho, de maneira geral, era frequentemente entendido como um fazer exclusivo do adulto, e isso estava relacionado à forma como a criança era percebida na sociedade. Na Idade Média, por exemplo, a criança era considerada um adulto em miniatura, devendo se vestir, se portar e até trabalhar da mesma forma que um indivíduo mais velho. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p. 14). No século XVII, começa-se a discutir as primeiras ideias sobre o conceito de criança, e a Igreja Católica teve um papel fundamental neste quesito. Ao associar às crianças a ideia de pureza, de delicadeza, de inocência, começou-se a distingui-las dos adultos e, por conseguinte, a sugerir que elas precisavam de atenção, tratamento e cuidados diferentes dos indivíduos mais velhos, e isso incluía a escolarização. Já no século XVIII, a infância passa a ser considerada um período mais importante, em que se reconhecem os sentimentos e as peculiaridades da criança, bem como seu espaço no meio social. Nascia, então, a concepção de infância. O que antes era considerada uma fase sem valor, agora era reconhecida como um período que exigia orientação e educação. Dessa nova visão é que surge o processo de escolarização infantil.

Mas foi apenas no final do século XIX que o arqueólogo e historiador da arte italiano Corrado Ricci demonstrou interesse e começou a estudar a arte infantil, publicando o livro “A arte das crianças pequenas”, em 1887. Somente então é que, apesar de a criança já ser tida como um ser diferente do adulto, sua concepção enquanto ser que se expressa por meio da arte passou a ser estudada mais a fundo. Antes disso, embora houvesse estudos e observações sobre a arte infantil, de maneira geral, tudo o que expressasse ou produzisse por meio da linguagem artística ainda era desconsiderado ou desqualificado, já que o que ela fazia, enquanto um “adulto pequeno”, era tido como errado em relação àquilo que um “adulto grande” era capaz de fazer.

Mas há ainda outros fatores que devem ser considerados para que seja entendida a importância da arte infantil a partir de seu processo histórico, como, por exemplo, a evolução e a acessibilidade dos materiais. O papel, por exemplo, era um material extremamente caro. Logo, as crianças não tinham acesso a ele. Sem registros, só podemos formular hipóteses sobre a arte infantil de outrora. Ainda assim, o que se sabe é que esses novos materiais, bem como a sua produção em larga escala, possibilitou um maior contato das crianças com a prática artística, e isso modificou a forma com a qual elas se expressavam. O próprio tamanho do papel favoreceu a liberação da expressão infantil, expandindo o gesto e gerando novas possibilidades. (Mèredieu, 2006, p. 4).



Figura 14: "Rio molhado". Felipe, 3 anos.

Diferentes estudos e pesquisas de vários autores que vieram a partir de Ricci demonstraram que a arte exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, (tolhidas de sua expressividade por tantos séculos) — o que impacta diretamente na personalidade infantil. Mais do que isso, ficou evidente também que o desenho infantil é importante porque, para a criança, criar significa ser livre, construir o imaginário, abrir as portas para o lúdico, para o jogo simbólico do faz de conta, atizando a fantasia e possibilitando a reinterpretação do mundo real. Portanto, dentro daquilo que lhe compete, é possível afirmar que o desenho infantil tem muita qualidade — apesar do conceito subjetivo deste termo.

Para desenhar, “as crianças precisam, na realidade, de pouco ou nenhum ensino formal. A maioria delas adquire ou inventa o seu próprio jeito de desenhar uma variedade de objetos comuns” (Cox, 2007, p. 5). Nesse quesito, o desenho é, sem dúvida, um dos maiores aportes

para a promoção da criatividade, pois seu exercício não precisa, por exemplo, de um grande espaço, como a dança exige, tampouco de um local em que se possa fazer barulho, como a música necessita. Além disso, o avanço tecnológico possibilitou a renovação dos materiais mais básicos, bem como uma variação daqueles que já existiam, tornando-os ainda mais baratos e acessíveis. Dessa forma, as crianças têm a possibilidade de desenvolver a sua linguagem expressiva com poucos recursos, como lápis mais básicos e papéis mais simples, por exemplo. Há quem diga que, para desenvolver o gosto “pela coisa”, é preciso, mesmo sendo criança, usar materiais de boa ou ótima qualidade. Eu concordo em partes com esse pensamento. É pertinente a defesa da experiência artística com a qualidade técnica dos materiais; mas sendo professor em escola pública e conhecendo a realidade mais carente dos estudantes, acredito que, se bem orientadas, as crianças podem ter uma ótima experiência e resultados — mesmo sabendo que o mais importante é o processo — com materiais de baixo custo.

Contudo, para além dos recursos que tem acesso e utilizam, é fundamental saber que existem outros fatores que influenciam na produção infantil, tais como as experiências que possuem, os espaços que frequentam e/ou as pessoas com as quais convivem. Tudo pode interferir na sua percepção, bem como na forma de representação do que produzem. Uma criança orientada ou repreendida para não desenhar em um local ou superfície tem uma ideia diferente do que é desenhar em relação a uma criança que sempre desenhou em qualquer lugar sem intervenções. “Os hábitos culturais, portanto, diversificam as ideias da criança sobre desenho” (Iavelberg, 2021, p. 44).

Do primeiro contato com um objeto que risque, que produza uma linha, ao domínio da mão, da ferramenta e do raciocínio para decidir o que representar com um lápis sobre um papel, diferentes são as etapas de evolução do desenho infantil, cada uma com suas características e qualidades. Mas, para resumir, “a mensagem principal é, naturalmente, que o trabalho das crianças [...] não deva ser considerado negativamente como algo abaixo do padrão, algo a ser superado o mais depressa possível no caminho para a arte ‘qualificada’” (Arnheim, 2011, p. 192).

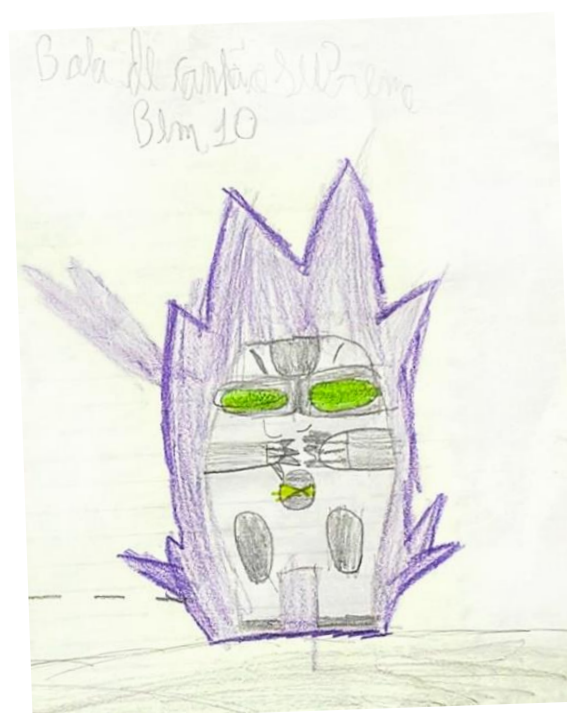


Figura 15: "Ben 10 - Bala de canhão supremo".
Davi, 8 anos.

2.3.1 Desenho e energia: o movimento

Se observarmos um bebê, do seu nascimento até o momento em que ele se torna uma criança⁴, veremos que não apenas o movimento do corpo ou a comunicação com os primeiros sons que culminarão no aprendizado da fala, mas tudo em sua vida é aprendido em etapas, em processos que, a princípio, são muito difíceis de serem feitos, porém, aos poucos, vão se tornando mais naturais à medida que o bebê os pratica exaustivamente. E o que isto tem a ver com o desenho? Tudo.

Se consideramos o bebê como um ser que consegue se relacionar e interagir com seus cuidadores, percebemos que ele não é apenas uma “caixa vazia” na qual o adulto deposita tudo aquilo que ele quer oferecer. Dessa forma, é importante a troca, a vivência e até o diálogo do adulto com o bebê desde o seu nascimento — mesmo que, às vezes, ele aparente ser indiferente a certos estímulos.

De acordo com a abordagem Pikler⁵, o cuidado com o bebê deve ser muito consciente, pois é a partir do vínculo afetivo com o adulto que a criança encontra segurança para se desenvolver plenamente. A fala, o toque, os estímulos diversos, bem como a apresentação dos objetos do cotidiano ajudam o bebê a compreender o mundo e favorecem a aquisição das habilidades motoras. O tônus muscular, ou seja, a capacidade de um músculo se contrair estando



Figura 16: Um dos primeiros registros do Dante, com 1 ano e 4 meses, ainda aprendendo a segurar no giz.

em repouso — o que gera o movimento —, no bebê, é involuntário e expressa suas emoções. Por isso, também sob influência da afetividade, ele começa a se comunicar contraindo ou relaxando o seu corpo, movendo seus braços e pernas quando se sente confortável ou incomodado com algo, dando origem ao diálogo tônico — a base da linguagem. Aos poucos, ele começa a compreender a intencionalidade e o sentido das palavras. Porém, ainda sem saber

⁴ Na pediatria, o consenso é de que do nascimento ao 28º dia de vida tem-se um recém-nascido. A partir dessa data, ele passa a ser considerado bebê — termo utilizado até o 24º mês de vida. Tecnicamente, quando completa 2 anos, por conta dos marcos de desenvolvimento, é o momento em que um bebê passa a ser criança.

⁵ Emmi Pikler (1902–1984) foi uma pediatra e ortopedista húngara, vista como revolucionária para a época, que desenvolveu uma forma de estimular os bebês e as crianças pequenas. Essa abordagem até hoje causa um certo estranhamento, pois, dentre outras orientações, afirma que não se deve ensinar o bebê a sentar, a andar ou a brincar, por exemplo, já que é melhor para o seu desenvolvimento que ele descubra como fazer isso sozinho.

se comunicar verbalmente, o movimento é a sua primeira forma de pensar e de se comunicar com o adulto. Nesse sentido, “a experimentação lúdica da expressão gestual e verbal [...] favorece a manifestação das emoções e sentimentos da criança antes que ela possa dominar a fala e ter vocabulário suficiente para comunicá-los de maneira organizada” (Soares, 2017, p. 70). É justamente aí que entra o desenho.

Passadas as fases iniciais do desenvolvimento, do nascimento até aproximadamente o momento de conseguir se sentar sozinho, o bebê já tem os recursos básicos para começar a rabiscar. Em geral, nessa fase, ele já consegue fazer o movimento de pinça, ou seja, o movimento de segurar um objeto utilizando o dedo polegar e o indicador, mas ainda pode demorar um pouco para conseguir desenhar, porque precisa adquirir controle motor suficiente sobre uma ferramenta (lápis, caneta, giz...) para conseguir registrar os riscos que ele quer que a ferramenta faça. Por isso, apesar de parecer apenas falta de coordenação motora, o que o bebê está fazendo é “pesquisar”, a partir da experimentação, o uso da ferramenta, do material de apoio, do espaço e do tempo entre cada linha na superfície. Dessa forma, quando ele consegue observar o surgimento dos seus primeiros emaranhados de linhas que saem de um objeto riscante, isso lhe parece fascinante. Mesmo sem podermos imaginar realmente o que se passa em sua cabeça — apesar de todos nós já termos passado por essa experiência um dia —, o fato é que isso muda as suas estruturas e conexões cerebrais.



Figura 17: Desenho feito com muita energia e movimentos rápidos. Dom, 1 ano e 10 meses.

O movimento do corpo, fundamental para se expressar, também é necessário para representar as primeiras formas. Como a maneira de pensar da criança está condicionada a este movimento, é perceptível a ligação deste com a representação da linha, já que ela é a melhor forma de expressar o movimento no desenho. Meu filho mais velho, em uma de suas experiências iniciais com giz e papel, demonstrou na prática o que a teoria nos diz. Em uma folha de papel bem grande colada na parede, ele desenhava na parte de baixo um caminhão-guindaste que estava sendo usado em uma construção. Minha esposa comentou: “ué, filho, mas o caminhão-guindaste não vai levantar a viga?”, ao passo que ele afirmou com a cabeça e,

segurando o giz, levou uma linha do caminhão até a parte de cima do papel, representando a ação de subir a viga enquanto ficava de pé, tudo ao mesmo tempo.

Ele desenha quase sempre máquinas pesadas, caminhões, retroescavadeiras e trabalhadores em obras. Por quê? A resposta é simples. Moramos no último andar do prédio e nos acostumamos a brincar, ler, comer ou descansar na varanda observando a rua lá embaixo, e desde os seus primeiros meses de vida começaram várias obras ao mesmo tempo em volta do nosso apartamento. Isso, para mim, reforça as ideias já apresentadas até aqui no que diz respeito ao desenho infantil: primeiro, a de que ele envolve a ação do corpo — que está ligada à linguagem e comunicação; e, segundo, a noção de que o desenho da criança também é o resultado de suas interações sociais com o ambiente no qual ela está inserida. Como ele não assiste televisão nem tem acesso a outras telas, os heróis para ele não são aqueles que destroem toda uma cidade para capturar os vilões, mas sim, os trabalhadores da vida real que levantam, do nada, um prédio inteiro.

Claro que falando de um bebê ou de uma criança de dois ou três anos, os desenhos não são o que, no geral, entendemos como esse tipo de representação, com uma forma ou aparência mais definida; são apenas grandes manchas que surgem da sobreposição de linhas, traços e/ou rabiscos em uma superfície. Essas primeiras representações são conhecidas como garatujas. Elas “são muito importantes no processo de formação do indivíduo e representam o início da expressão que levará ao desenvolvimento do desenho, da pintura e também da palavra escrita” (Soares, 2017, p. 70). Contudo, cabe aqui fazer uma ressalva, já que estou conceituando cada



Figura 18: "Uma janta na casa da vovó Deir". Felipe, 3 anos.

uma das etapas para que os processos que envolvem o desenho possam ser bem compreendidos. Mèredieu (2006, p. 24) pondera sobre o desenho da criança e a forma como ele deve ser visto. Esse tipo de representação não pode ser chamado de abstrato porque, para isso, a criança deveria, primeiramente, ter noção do que é figurativo. Como isso não acontece e não há nenhum desejo de não-figuração nas garatujas, o máximo que podemos fazer, segundo a autora, é chamar esses desenhos de informais.

As crianças começam a fazer essas garatujas de uma forma mais rápida, enérgica, dinâmica e desordenada. Para Lowenfeld (1977, p. 95), isso é



Figura 19: "Pavão azul, peru roxo". Dom, com 2 anos e 4 meses, desenhando os animais que viu pessoalmente e o marcaram muito, dominando aos poucos o movimento circular.

limites do papel e a relação entre dentro e fora do espaço, se expressando cada vez mais apenas no suporte em si.

A partir dos dois anos, “a criança passa do domínio das sensações imediatas e das estruturas elementares ao mundo das relações, da permanência, das analogias” (Derdyk, 2020, p. 59). Começa a emitir conceitos e dos rabiscos aleatórios surgem as formas circulares. As figuras apresentam esse caráter mais arredondado devido ao movimento natural dos braços e mãos da criança e, nascendo de movimentos contínuos, o círculo tem grande relevância nesse processo. Ele permite não só a criação de uma forma fechada, mas também a compreensão de que essa imagem é diferente, se torna algo, um objeto, um corpo. O círculo inaugura a diferenciação entre mundo exterior e o mundo interior, dentro/fora, aberto/fechado, eu/outro (Derdyk, 2020, p. 60). Além disso, o círculo é mais natural para a criança, porque ela tem dificuldade em formar ângulos, já que isso exige uma mudança de direção do traço que ainda não consegue fazer. Os traçados circulares surgem dos movimentos motores como uma simples descarga cinestésica. Já “os quadriláteros vêm da aquisição do ‘controle duplo’ (controle do ponto de partida e do ponto de chegada). De tipo perceptivo, eles se devem a uma modificação da relação olho-mão. O olho, que no começo ‘segue a mão’, passa a guiá-la” (Mèredieu, 2006, p. 28).

Como se percebe, nos primeiros anos de vida, o movimento é uma das chaves para o desenvolvimento pleno da criança. Na medicina, tem-se estudado os primeiros 1000 dias de

importante para elas porque traçar esses riscos em qualquer direção significa liberdade, alegria, desafogo e domínio da coordenação motora. O movimento mais amplo, tão característico dos bebês, possibilita a forma expansiva do desenho nesse período devido à ação conjunta do ombro, braços, punhos, mãos e dedos (Edwards, 2021, p. 115). Geralmente, elas mantêm essa forma de desenho até o momento em que, em virtude do seu desenvolvimento físico e mental, passam a ter um maior controle sobre o próprio corpo. Assim, a garatuja que em um primeiro momento é produzida de maneira acelerada, passa a ser feita mais devagar — um reflexo da evolução cognitiva e da coordenação motora. A criança passa a perceber os

vida, que compreendem da concepção do ser até os seus dois anos completos. Esses dois primeiros anos são cruciais, sendo considerados como uma janela de oportunidades para a prevenção de doenças, crescimento e evolução da criança. Quando nascem, os bebês não têm ainda os seus 100 bilhões de neurônios ligados em rede. É a partir do estímulo, da interação com o mundo ao seu redor e da formação de vínculo com os adultos que essas conexões são construídas. O problema é que boa parte desses bilhões de neurônios, por não fazerem as conexões adequadas — chamadas de sinapses —, morrerão, serão perdidos, e isso, infelizmente, é um processo irreversível. Esse é o motivo pelo qual nenhum equipamento eletrônico é indicado para crianças, principalmente para aquelas menores de 2 anos, visto que as telas, além de estimular uma passividade que não é natural da infância, impedem que novas sinapses sejam formadas. “Estímulos visuais e auditivos [...] apresentados numa velocidade muito maior do que a criança pode acompanhar e compreender dificultam o contato com o mundo real e a experiência tátil, tão necessários” (Soares, 2017, p. 39). A banalização do uso de telas, com suas luzes e cores artificiais, pode não apenas prejudicar a visão, mas comprometer o desenvolvimento como um todo.

No início do desenho infantil, a princípio, o que se tem são rabiscos aleatórios, mas que rapidamente começam a ser mais definidos. É possível interpretar o fim dessa fase quando o desenho da criança já não é mais um “monstro voraz sem controle”, mas um ser mais acessível e “dócil”. Em outras palavras, quando aquilo que a criança produz condiz com o que ela desejava fazer — ou quando nós conseguimos identificar visualmente o que ela disse que fez.



Figura 20: "Um ovo de avestruz". Dom, 2 anos e 4 meses.

2.3.2 Desenho e brincadeira: o imaginar

“Ver a forma organizada emergir dos rabiscos das crianças é assistir a um dos milagres da natureza” (Arnheim, 2011, p. 164). O desenho, que inicialmente surge de uma série de impulsos elétricos que movimentam o corpo da criança e possibilitam o aparecimento das garatujas e primeiras formas circulares, evolui conforme ela cresce tanto pelo domínio do

movimento corporal como pela capacidade de percepção do que ela está fazendo. Se antes, de certa forma, era tudo ao acaso, agora ela consegue processar e conceituar o que faz. Ele é uma extensão do pensamento mesmo quando este ainda não é formal, linear ou bem-organizado. Consciente ou não, ele surge e passa a fazer parte do ser, da comunicação, da brincadeira. E a brincadeira também é um ponto importante a ser observado.

Quando brincam, elas estão fazendo mais do que parece. Brincadeira é coisa séria, pode acreditar. “As crianças precisam brincar porque a brincadeira é a essência da infância”, afirma o pediatra Daniel Becker em entrevista (Ribeiro, 2023). Ele continua dizendo que “a linguagem é tudo, ela define tudo o que nós fazemos, define quem nós somos. E a linguagem da infância



Figura 21: "Homem Aranha laranja em casa". Esse era um desenho meu muito antigo, feito muito antes de eu sequer pensar em ter filhos. Dante o encontrou em um caderno, viu o personagem de cabeça para baixo, coloriu com giz de cera e finalizou desenhando uma casa também de cabeça para baixo em volta dele.

é a brincadeira” (Ribeiro, 2023). “E tem também o brincar com a arte, brincar criativo, isso começa desde muito cedo. Pode-se dizer até que o bebê brinca no útero de certa forma”, explica (Ribeiro, 2023). Seguindo esse mesmo raciocínio, Moreira (2012, p. 15) diz que “a criança desenha para brincar”. E a autora ainda complementa: “entendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe” (Moreira, 2012, p. 16). Logo, se a brincadeira faz parte da criança, daquilo que a move, daquilo que ela é, e desenhar é também uma forma de brincar, pode-se afirmar que, para além das evidências científicas citadas anteriormente, o desenho também faz parte de seu ser, também faz parte de nós — ou pelo menos fez em algum momento da vida.

Ademais, é possível também seguir essa lógica e ir além para comprovar o que já foi dito, do desenho não ser apenas um simples divertimento ou uma forma de expressão, mas também uma linguagem: se a brincadeira é uma forma de comunicação, e o desenho é uma das formas de brincar da criança, por conseguinte, desenhar também é uma maneira de se comunicar, também é linguagem. Considerando ainda o que diz Moreira (2012, p. 20), essa forma de comunicação, a do desenho, “é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para poder escrever. O desenho é a sua primeira escrita”.

Portanto, quando o desenho começa a se estruturar como linguagem, isso representa um salto qualitativo no pensamento (Moreira, 2012, p. 39). A criança nota que o que está no papel só está lá porque ela o fez, ela inventou, ela criou. Percebe-se, pouco a pouco, como ser capaz de se comunicar não só por gestos, movimentos ou sons, mas por palavras, frases e desenhos. Ela ainda não tem consciência, óbvio, mas já consegue criar a partir do que imagina. Esse é o momento em que o desenho vira uma brincadeira para a criança — ou, pelo menos, o momento em que ela o percebe dessa forma.

Por volta dos três ou quatro anos, ela já consegue combinar aquilo que antes ficava “solto” no papel, os vários rabiscos ou manchas que inseria sem tanta lógica, desorganizado, segmentado, fragmentado, assim como era o seu pensamento. O desenho começa a ficar mais complexo e reflete suas percepções sobre o universo ao seu redor. Geralmente, é nessa fase que começa a surgir a figura humana — uma das principais formas desenhadas até os dez anos, mais ou menos. Ela surge do círculo que, inicialmente, representa a figura toda. Com tempo, um corpo é anexado à cabeça, geralmente menor do que ela, também em formato que tende ao circular ou elíptico. (Só não vamos ser rígidos aqui nesse momento em relação ao entendimento das formas que a criança desenha, já que ela não busca [e nem poderia buscar] um rigor geométrico.) Já os braços e/ou as pernas, podem, posteriormente, brotar da cabeça, até determinado momento que começam a ser posicionados sobre o corpo. Essas formas são chamadas de cefalópodes, “figuras de girinos” ou só girinos (Cox, 2007, p. 38).



Figura 22: À esquerda, "Aranha", feita pelo Dom com 2 anos e 5 meses; no centro e à direita, "Aranha" e "Homem-Aranha", feitos pelo Dante com 4 anos e 9 meses. Eles passaram a ver muitas aranhas desde que começaram a estudar, já que a escola deles fica em uma área rural e estimula o contato com a natureza; e a partir da interação com outras crianças, conheceram o Homem-Aranha. Mesmo não tendo acesso a telas e as histórias do super-herói, passaram a se interessar tanto pelos aracnídeos quanto pelo personagem, desenhando-os várias vezes.

No primeiro capítulo, eu apresentei o enfoque que dei a essa dissertação: uma visão mais ligada ao campo artístico — ou sob a ótica das artes — do processo de aprendizagem e desenvolvimento do desenho, e menos ligada a outras áreas do conhecimento, mesmo respeitando as diferentes perspectivas e estudos de um mesmo tema — mas consciente de que nem sempre é possível dissociar uma visão de outra. Abro aqui esse parêntese porque a ideia dos desenhos de girinos é contestada por Arnheim, e sua argumentação faz muito sentido. Para ele, essa é uma interpretação errônea, visto que se baseia na ideia de que as crianças representariam apenas uma cabeça e os membros que sairiam dela — portanto, cefalópode (pés na cabeça). Dentro das teorias sobre esse tipo de desenho infantil, uma delas diz que “a criança omite ou esquece o corpo ou mesmo o ‘suprime’ por razões de modéstia” (Arnheim, 2011, p. 187). Para ele, não faz sentido porque o círculo representa a figura humana total, assim como pode representar por completo diversos outros objetos. A questão é que a forma vai se diferenciando aos poucos à medida que a criança percebe e insere novos elementos. Além disso, é comum no desenho infantil dessa fase um único elemento representar várias coisas, bem como vários elementos que se repetem com o mesmo formato na figura representarem coisas diferentes.

De qualquer forma, por volta dos quatro anos, a criança já começa a se ater a alguns detalhes, como as roupas, sapatos, dedos das mãos ou dos pés. Ao passo que a criança evolui na figuração do boneco, os estágios anteriores servem de base para novos desenhos, como, por exemplo, o corpo do boneco que vira uma estrada ou o corpo mais triangular que vira uma casa (Mèredieu, 2006, p. 34).

Considerando tudo como uma brincadeira, a figura formada se torna personagem, ganha vida, conta histórias, interage com o restante da imagem, com as demais figuras e com a própria criança, como se o desenho fosse uma espécie de brinquedo que ela tem a capacidade de construir tanto em sua imaginação, quanto visualmente no desenho. Quem já teve oportunidade de observar com atenção, sabe que não raramente a criança, enquanto desenha, conversa com a própria imagem que vai ganhando vida.

Segundo Mèredieu (2006, p. 37), o desenho do boneco passa do traço



Figura 23: Super-heróis. Lucas, 4 anos.

simples para o signo que supõe ao mesmo tempo significado e significante. Segue a lógica de Piaget sobre o jogo de maneira geral, isto é, da ação à representação (desenho sensório-motor) para o jogo simbólico ou jogo de imaginação (pensamento individual). Por isso, o processo de socialização comentado há pouco transforma o desenho de imaginação em desenho de observação. A partir do desenvolvimento de um olhar “para fora”,



Figura 24: A forma de casinha que, aos poucos, pode se transformar em uma personagem. Letícia, 9 anos.

dessa observação do mundo um pouquinho mais atenta, já é possível perceber um momento diferente na produção do desenho infantil, quando a criança percebe tanto a si mesma quanto aquilo que a rodeia. “Entre 4 e 5 anos, as crianças começam a usar desenhos para contar histórias e expressar problemas, fazendo ajustes pequenos ou grandes nas formas básicas para transmitir o sentido pretendido” (Edwards, 2021, p. 117). Essa idade é, obviamente, uma média de quando algumas mudanças começam a acontecer. Ainda assim, mesmo sem uma idade precisa, neste ponto já é possível entender o desenho infantil em uma nova etapa.

2.3.3 Desenho e mundo ao redor: a representação

Quando a criança começa a contar histórias por meio de seus desenhos, criando as suas próprias narrativas, é natural que ela comece a pensar também naquilo que está em volta da figura ou objeto principal da imagem. É geralmente nesse momento em que a paisagem começa a surgir no desenho infantil.

Lembro que, ao me formar, uma das primeiras experiências que tive como professor foi lecionando em um espaço de atividades para crianças que atendia de bebês a crianças de sete anos. Não era uma escola; funcionava mais como contraturno com atividades complementares para as crianças que já estudavam. Para aquelas que ainda não estavam em período escolar, as atividades eram o primeiro contato com as artes visuais, música, dança, atividades físicas e contação de histórias.

As mães e pais chegavam muito empolgados, mas, ao contrário das crianças, alguns se frustravam ao verem que certos momentos das aulas, como algumas brincadeiras, movimentos ou exercícios iniciais eram sempre repetidos, bem como aconteciam com as atividades

principais do dia depois de um tempo. Diziam: “Mas eles vão fazer isso novamente? Não tem nenhuma atividade nova?” Quando questionado, eu pacientemente buscava explicar o motivo pelo qual nós fazíamos várias vezes a mesma coisa, apesar de nem sempre adiantar — o que ficava claro pela cara de desconfiança e decepção dos cuidadores.

Estabilidade é uma palavra-chave para se entender a infância. Para as crianças, é a partir dela que se ganha confiança para fazer tudo aquilo que a ajudará a se desenvolver. Como suas experiências ainda são muito limitadas em determinada fase da vida, elas tendem a fazer aquilo que já conhecem para, instintivamente, manterem a sua integridade física. Em outras palavras, a repetição gera a estabilidade que precisam para vivenciarem o mundo com confiança e plenitude. Portanto, é natural, necessário e saudável para a criança ter hábitos repetitivos. Para o intelecto, tais ações ajudam a melhorar o aprendizado; já em relação ao aspecto emocional, a repetitividade traz segurança, propiciando conforto e autonomia. E, como o desenho faz parte desse período de desenvolvimento, é esperado também que alguns elementos ou até uma mesma imagem se repita inúmeras vezes em suas representações.

Pensando nesse estágio de desenvolvimento da vida, Edwards (2021, p. 118) diz que



Figura 26: "Uma casa com porta e maçaneta". Dante, 4 anos e 5 meses.



Figura 25: "Au-au 'peto'". Dom, 1 ano e 11 meses. Depois que o Papai Noel presenteou as crianças com um cachorrinho, Dom passou um bom tempo desenhando muitos "au-aus" de várias cores.

“aos cinco ou seis anos, as crianças já desenvolveram um conjunto de símbolos para criar uma paisagem. Mais uma vez, por meio de tentativa e erro, elas costumam estabelecer uma única versão de uma paisagem simbólica, que é incansavelmente repetida”. Os elementos que compõem essa paisagem são, primeiramente, o solo e o céu. Como a criança percebe que o solo fica embaixo, ela usa a parte de baixo do papel às vezes fazendo uma linha ou até usando a borda da própria folha; já o céu, ela o coloca na parte de cima da imagem porque reconhece no seu cotidiano que, ao olhar para cima, lá está o céu. Esses símbolos são repetidos tantas vezes e ficam tão fortemente impregnados no imaginário infantil que

frequentemente se tornam o *modus operandi* da representação visual da infância — e para além dela.

Eu percebo esse sistema simbólico e sua repetibilidade na minha prática enquanto professor lecionando para os alunos do sexto ano. No primeiro dia de aula, eu faço um desenho no quadro explicando aquilo que eu espero que eles não façam mais, já que estão em uma nova fase escolar e da vida. Com pouca ou nenhuma interferência da minha parte, com a ajuda dos próprios estudantes eu vou perguntando o que tinha no desenho que eles faziam — e que eu sei que ainda fazem — no primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental I e vou colocando no meu desenho no quadro. A primeira coisa seria a linha do horizonte, que no caso, como eles mesmos me dizem, não é uma linha, mas sim, os “morros” ou “montanhas”, que geralmente são três. Em seguida, no morro do meio, fica aquela velha e boa casinha, com o telhado triangular e inclinado, com uma porta, uma janela e uma chaminé saindo fumaça — o que, obviamente, não pode faltar em uma casa de Brasília, já que nosso clima exige que tenhamos uma lareira em casa. Em seguida, vem a árvore com um tronco formado por duas linhas curvas que começam grossa na base, se estreitam no meio e se alargam novamente na região da copa, que é desenhada de forma circular com as folhas feitas com uma linha só, que sai do tronco e se enrola como um fio de telefone antigo. Na região das folhas, várias maçãs — quase sempre é uma macieira, não sei o porquê. Ao lado, as flores no jardim, geralmente formada por uma linha reta vertical ou curva para o caule, com uma folha, um círculo central e várias pétalas que ficam em volta do centro. Em seguida vem o sol, formado por um quarto de círculo que na maioria das vezes fica no canto superior esquerdo, com linhas retas em volta que simbolizam os raios solares — às vezes, ainda ouço que faltam os olhos e o sorriso para ficar perfeito. As nuvens vêm depois, complementando o céu com aquele formato fofinho de “algodão”. Quando, por fim, eu pergunto o que falta, por incrível que pareça, eu quase sempre ouço: “faltam os três ‘vizinhos’, professor.” Na primeira vez que falaram isso, eu não entendi. Mas, depois, com os alunos traduzindo, percebi que eram os pássaros no céu voando entre as nuvens em direção ao sol.

Ou seja, estudantes na faixa dos dez aos doze anos já repetiram tantas vezes aqueles mesmos conjuntos de símbolos que usam para representar a casa, a paisagem e/ou os personagens que são capazes de fazê-los quase que de olhos fechados. Contudo, se, por um lado, nessa fase, o desenho tende a mostrar mais complexidade por conta da idade, por outro lado, a autoconfiança para desenhar é bem menor do que aquela que tinham na primeira infância. Nos primeiros anos escolares, a criança não se preocupa tanto com coisas que fazem diferença para adolescentes ou adultos, como proporção ou perspectiva. A avaliação do espaço

não obedece a uma métrica porque “a criança não se preocupa nem um pouco em respeitar as proporções dos objetos; ela lhes atribui uma ‘grandeza afetiva’” (Mèredieu, 2006, p. 43). Em outras palavras, aquilo que entende como mais importante pode apresentar-se maior em uma imagem, mesmo sendo menor na realidade.



Figura 27: Representação com alguns dos elementos clássicos do desenho. Letícia, 8 anos.

Considerando que o desenho infantil é narrativo e figurativo, quando a criança descobre que pode representar o real, geralmente ela passa a tentar desenhar objetos com uma frequência maior do que fazia, e não mais apenas linhas e manchas soltas no papel. Mas esse entendimento e construção do espaço é um processo longo e se desenvolve de maneira progressiva. Inicialmente, não se percebe uma separação entre objeto e espaço, mas isso vai sendo alterado à medida que a figuração vai ganhando corpo e cresce o desejo e preocupação de imitar o real. Na idade citada anteriormente, dez ou onze anos mais ou menos, já se percebe uma mudança grande na própria ideia das crianças sobre o que é desenhar. As que gostam da prática geralmente têm uma paixão pelo realismo e tentam, de todas as formas, desenhar dessa maneira. As que não desenvolveram essa linguagem ou que não se sentem tão habilidosas, muitas vezes, perdem o interesse por não alcançarem o realismo que acreditam que um bom desenho deve ter.

2.3.4 Em resumo: os momentos conceituais do desenho infantil

Desde os primeiros estudos mais conhecidos do desenho da criança, do século XIX à contemporaneidade, vários foram os autores que categorizaram a arte infantil em linhas evolutivas, tentando entender do instante em que o desenho surge na vida do bebê, passando pelos diversos momentos das representações do desenho infantil, até a chegada à adolescência. Pensando nisso, busquei até aqui não me ater tanto a algumas terminologias específicas porque, apesar de haver semelhanças, existem também diferenças significativas entre elas.

Outro fator que me fez apresentar o desenho infantil sem me basear especificamente na teoria de um único autor é que os momentos conceituais — ou fases do desenho, como anteriormente eram descritas na literatura — não são idênticos para todas as crianças, além de não acontecerem exatamente na mesma idade. Para Stela Barbieri, “garatujas com formas similares não estão querendo dizer a mesma coisa, por isso é preciso entender o contexto de produção. Olhar o desenho somente como etapas classificatórias nos deixa em uma posição de não relacioná-lo com o que está acontecendo” (A arte [...], 2019). Além disso, Cox (2007, p. 251) também ressalta que não há uma evidência convincente de que as crianças precisem passar por todos os estágios para chegar no desenho figurativo, por exemplo. Na verdade, mesmo as crianças maiores que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de experienciar os primeiros momentos conceituais, não serão prejudicadas artisticamente. Eu ainda acrescentaria ao pensamento de Cox que nem todos os indivíduos chegarão — conscientes disso ou não — ao desenho figurativo, já que ele não é necessariamente uma meta a ser alcançada, um pré-requisito para o desenho fazer parte da vida de alguém. A figuração é apenas uma das formas de se representar as coisas, mas não a única. Portanto, as crianças maiores também não precisam ser obrigadas a passar por todos os estágios para se desenvolverem expressivamente.

Mesmo assim, como esses estudos ainda são frequentemente citados em livros, textos e artigos científicos que discutem o desenho da criança, faz-se necessária essa abordagem, porque percebo que alguns pesquisadores utilizam certas teorias sem se atentarem para fatores como o viés de seu criador ou a própria época em que tais estudos foram feitos. Ou seja, muitas dessas ideias sobre o desenho infantil ainda têm a sua relevância, mas não condizem em sua totalidade com a realidade contemporânea. Portanto, abordarei a seguir os principais autores — ou pelo menos os mais estudados — e suas teorias para elucidar de forma didática os momentos conceituais do desenvolvimento do desenho infantil. Dentre os principais teóricos, destaco aqui Luquet, Lowenfeld e Iavelberg. Lembrando, mais uma vez, que será uma abordagem mais resumida e didática, algo que julgo necessário, mas que não seria proveitoso caso fosse uma seção muito extensa.

George-Henri Luquet foi um filósofo e etnógrafo pioneiro nos estudos da representação gráfica infantil, lançando sua famosa obra “O desenho da criança” em 1927. Basicamente, a sua teoria tende a colocar o desenho infantil como uma prática que tem como meta alcançar o realismo.

Para ele, há quatro estágios de evolução do desenho da criança:

- Realismo fortuito: começa por volta dos dois anos, pondo fim aos rabiscos, sendo a fase em que a criança desenha sem necessariamente o desejo de representar algo;

- Realismo fracassado: entre três e quatro anos, momento em que a criança entende que fracassa ao tentar representar as formas que vê no mundo, apesar de ter sucesso em determinadas situações;

- Realismo intelectual: entre os quatro e onze anos, mais ou menos, é o período em que a criança não desenha o objeto, mas o que sabe sobre ele;

- Realismo visual: por volta dos doze anos, quando a criança descobre técnicas mais rígidas de construção da imagem, como a perspectiva, por exemplo, e procura aplicá-las no seu fazer, tentando se aproximar da representação do adulto, diminuindo, de certa forma, a expressividade e espontaneidade do seu desenho.

Segundo Mèredieu (2006, p. 22), a terminologia e o estudo de Luquet deixa a desejar na medida em que subordina o desenho da criança à noção de realismo. Além disso, não discorre sobre o momento em que o desenho se empobrece e desaparece.

Outro importante pesquisador do desenho da criança foi o austríaco Viktor Lowenfeld, professor de educação artística no Instituto Hampton e na Universidade Estadual da Pensilvânia, Estados Unidos. Sua obra “Desenvolvimento da capacidade criadora”, de 1947, apresenta as seguintes fases de desenvolvimento do desenho infantil:

- Garatuja: entre dezoito meses e quatro anos, aproximadamente. Esse período é subdividido entre garatuja desordenada, quando a criança começa rabiscando sem intenção nenhuma, apenas pelo prazer do gesto, garatuja ordenada, quando já se desenvolve melhor a coordenação visual-motora, e garatuja nomeada, quando os rabiscos ainda existem, mas são nomeados, usados para contar histórias de forma criativa e inventiva;

- Pré-esquemática: fase dos quatro aos sete anos, quando a criança percebe a relação entre objeto e realidade, inserindo a figura humana em seu desenho. A partir de um conjunto de símbolos desenvolvidos com as garatuja, como círculos e traços, ela constrói a figura e passa a representar o mundo ao seu redor;

- Esquemática: dos sete aos nove anos, momento em que a criança percebe a realidade de uma forma diferente, inserindo uma lógica e organização nos seus desenhos a partir disso. Utilizando formas geométricas, é aqui que ela insere uma linha de base para sustentar os desenhos, como se a casa, a árvore, as pessoas e os animais estivessem sobre o chão.

- Realismo: dos nove aos doze anos, é a fase em que se percebe um abandono das formas geométricas devido à busca do naturalismo que a criança adiciona ao seu trabalho. O processo passa a ser mais lento e perde em espontaneidade na medida em que se inserem detalhes como a diferenciação dos sexos, roupas, sapatos, e cabelos das figuras, cenários mais

complexos, sombras, ideia de proporção e o início de uma perspectiva a partir do tamanho dos objetos, sendo maior o que está na frente e menor o que está atrás.

Mesmo sendo uma referência dentro da educação artística, tendo o desenvolvimento da criança como foco no processo educacional, também existem críticas em relação à teoria de Lowenfeld. A principal delas seria em relação ao desenho espontâneo da criança. Essa autoexpressão seria perdida, na visão do autor, caso houvesse algum tipo de interferência por parte dos adultos, desencorajando a criança e levando-a a crer que ela não sabe desenhar. Para mim — conforme já apresentado na seção 2.2 —, esse pensamento inatista em relação ao desenho não significa que todas as crianças permanecerão desenhando com o passar do tempo desde que nenhum adulto interfira na sua prática. Todas elas desenhavam (ou tem potencial para tanto), mas nem todas conseguem representar algo por meio deste fazer; logo, só o farão — ou permanecerão fazendo ao crescerem — caso sejam estimuladas para isso. Essa visão inatista já foi contestada por vários autores e será melhor discutida na próxima seção.

Já segundo a professora livre-docente e pesquisadora Rosa Iavelberg, uma das principais referências nos estudos de arte infantil no Brasil, o desenho da criança pode ser dividido em cinco etapas, conforme apresentado em sua pesquisa de mestrado, “O desenho cultivado das crianças”, de 1993:

- Ação: é a fase em que a criança utiliza o movimento do corpo para rabiscar, produzindo uma imagem em um suporte. Seu gesto é uma ação (física e reflexiva) que começa descoordenada, mas que aos poucos alinha o olhar com o equilíbrio do corpo;
- Imaginação 1: aos poucos, os rabiscos da criança viram figuras que constituem símbolos. Neste momento, desenhar significa representar coisas, ainda que sejam feitas separadamente, desarticuladas entre si;
- Imaginação 2: conforme vai crescendo, a criança vai aos poucos ligando esses símbolos a imagens narrativas. Ela imagina que pode desenhar qualquer coisa que existe ou não;
- Apropriação: nessa fase, a criança percebe que não precisa desenhar um objeto inteiro para representá-lo, deixando parte omitida. É o caso da transparência que permitiria observar simultaneamente a parte de dentro e de fora de uma casa, por exemplo. Nesse momento, ela entende que o desenho faz parte do seu meio e que existem formas de estruturá-lo, desejando se apropriar desse sistema de linguagem;
- Proposição: é a fase em que o desenhista propõe uma ideia a partir de um pensamento mais consciente, expressando conceitos, sentimentos etc.

Como forma de sistematização dos conceitos sobre o desenho infantil para os autores apresentados, a tabela a seguir faz uma correspondência entre os momentos de desenvolvimento do desenho da criança:

Tabela 1: Correspondência entre os momentos conceituais do desenho para diferentes autores.

Luquet	Lowenfeld	Iavelberg
Realismo fortuito	Garatujas	Ação
Realismo fracassado	Pré-esquemática	Imaginação 1
Realismo intelectual	Esquemática	Imaginação 2
Realismo visual	Realismo	Apropriação
		Proposição

Fonte: Iavelberg, 2021, p. 72 (adaptado).

Apesar das diferenças entre as teorias dos três autores, o que se percebe como semelhança é a ideia de que, quanto menores forem as crianças, menores também serão os seus bloqueios para se expressarem livremente, sem a preocupação em seguir uma norma, um padrão, tampouco em agradar os olhares desdenhosos dos adultos. Quando se fala em desenho, “cada criança criará uma solução que a satisfaça” (Iavelberg, 2013, p. 47).

2.3.5 *Desenho e criatividade*

A prática artística como um todo é uma forma de desenvolver e ampliar a criatividade, em especial, para a criança. O criar — que está em todo o seu viver e agir — é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma (Ostrower, 2009, p. 127). Portanto, a criatividade infantil se manifesta em todo o seu fazer.

Existem várias definições para o termo. Porém, antes de qualquer uma delas, conhecer a raiz do conceito ajuda a compreender a sua importância e desfazer alguns equívocos. De acordo com Read (2013, p. 124), “criar significa trazer à existência algo que, anteriormente, não tinha nem forma nem traços. Trata-se de uma palavra anômala, pois, estritamente falando, só pode haver criação a partir do nada”. É claro que, sendo um conceito amplo, existem outras definições e até oposições, como encontrado em Ostrower (2009, p. 134): “criar significa mais do que inventar, mais do que produzir algum fenômeno novo”. Ainda assim, partindo da perspectiva de Read, a criança pequena, por exemplo, ao desenhar, está realmente criando algo novo, pois, para ela, dentro da sua experiência limitada, não existe nada parecido. Esse tipo de leitura da questão carrega consigo uma possível interpretação da criatividade infantil como algo

que, assim como se pensa sobre o desenho, surgiria de forma espontânea, naturalmente, mas traz também uma ideia de fragilidade no que diz respeito às interferências do meio. Nessa concepção, caso alguém interferisse no desenho da criança de alguma forma, isso acarretaria a diminuição de sua expressividade, a perda da vontade de desenhar e, por conseguinte, a redução de sua criatividade.

Para mim, contudo, assim como acontece com a já discutida visão inatista do desenho, enxergo a criatividade como algo que a criança pode vir a aprimorar caso seja estimulada; caso contrário, pode ser pouco desenvolvida ou até perdida. Isso se daria não por um único motivo, como a interferência de um adulto sobre o desenho da criança, conforme afirmam alguns autores, mas por uma conjuntura de fatores que precisam ser analisados.

Nesse sentido, segundo Cox (2007, p. 7), acredita-se que a criatividade possa ser sufocada “se os adultos interferirem na produção natural e espontânea da criança”. O curioso é que isso não se aplica a outras disciplinas na escola, pois nunca se percebeu uma diminuição no conhecimento de matemática ou de história pela



Figura 28: “Xerifa em um cavalo”. Rebeca, 6 anos.

interferência de um professor. E, se refletirmos um pouco, o contrário também não faz sentido: é tão difícil afirmar que se aprende a desenhar melhor com pouca ou sem nenhuma ajuda, quanto seria estranho dizer que o ensino de matemática ou de história seria algo dispensável, porque naturalmente a criança aprende tais conteúdos sozinha.

Nessa discussão, algo que pode ser considerado unanimidade é o potencial cognitivo e imaginativo do cérebro na primeira fase da vida. Entretanto, talvez por uma extrapolação dessa ideia, “formulou-se o mito da criação juvenil, uma verdadeira aura que se projeta em torno do fazer adolescente. Criativo é o que é jovem, e vice-versa” (Ostrower, 2009, p. 137). Atualmente essa ideia cabe perfeitamente no universo infantil e, sendo pai de crianças ainda em fase pré-escolar, sinto que existe em nossa sociedade uma percepção generalizada dessa genialidade até para os bebês — o que torna o dia das crianças uma verdadeira gincana em busca de uma aceleração do seu desenvolvimento e criatividade: aula de pintura, de música, de dança, de língua estrangeira, de yoga, de prática desportiva... Falta tempo para tantas atividades da

criança na mesma medida em que falta tempo ocioso, sem atividade nenhuma, para ela explorar o mundo e criar as suas próprias brincadeiras.

Hoje, inclusive, o mito é outro: o de que as crianças e, principalmente, os adolescentes são extremamente criativos porque entendem tudo de tecnologia, já que são de uma geração “nato-digital”⁶, enquanto, na verdade, apesar de eles saberem muito sobre muitas coisas, o conhecimento gira apenas em torno daquilo que os interessa. Ou seja, eles sabem usar bastante as redes sociais, postar imagens, vídeos, fazer memes, usar filtros em fotografias etc. Em contrapartida, escrever uma simples redação em um editor de texto virou um grande mistério, algo que não faz o menor sentido em suas cabeças. Sobre isso, falarei um pouco melhor no próximo capítulo.



Figura 29: "Circo". Desenho feito com giz de cera sobre porcelanato. Separamos uma parede em casa na qual as crianças podem desenhar livremente. No caso do Dante, aqui com 4 anos e 10 meses, percebo como o seu traço ainda conversa muito com as garatuñas, mas a criatividade nos significados e nas narrativas daquilo que produz é muito elaborada, confirmando a ideia, já discutida, de que nem todas as crianças estarão no mesmo momento conceitual apenas por conta da idade.

O fato é que o desenho, por si só, já é um exercício que fomenta a criatividade. Contudo, cabe, sim, não apenas o seu estímulo, mas também a orientação adequada para que as crianças consigam evoluir tanto na sua expressividade quanto no seu potencial criador. Existem várias formas de se fazer isso, como, por exemplo, reduzindo o tempo de uso de atividades com equipamentos digitais e aumentando as atividades manuais analógicas, bem como existem vários locais onde isso pode ser feito, como dentro da própria casa, na escola, em museus, em galerias de artes ou até na rua, observando a paisagem, a dinâmica da cidade, a arquitetura, os cartazes, os grafites nas paredes etc., já que “o acesso a diferentes formas de expressão artística amplia as vivências ligadas à sensibilidade e criatividade e provocam a construção da poética pessoal” (Soares, 2017, p. 70).

⁶ O termo nato-digital se refere, na realidade, a algo que foi criado diretamente em meio eletrônico, tais como documentos, diplomas, contratos etc., mas aqui serve como uma boa analogia para a geração de crianças e jovens que já nasceram na era digital, dos *smartphones*, da *internet* rápida e mais acessível e das redes sociais como uma extensão da própria vida.

2.3.6 Desenho e realidade

O desenho infantil, além de toda a relevância que possui no processo de crescimento do indivíduo, é também uma importante ferramenta para aprimorar a sensibilidade, a ludicidade, a imaginação e a fantasia. Ele é experimentação, é descoberta. O desenho visto unicamente como uma forma de representação do mundo — conforme será melhor discutido no

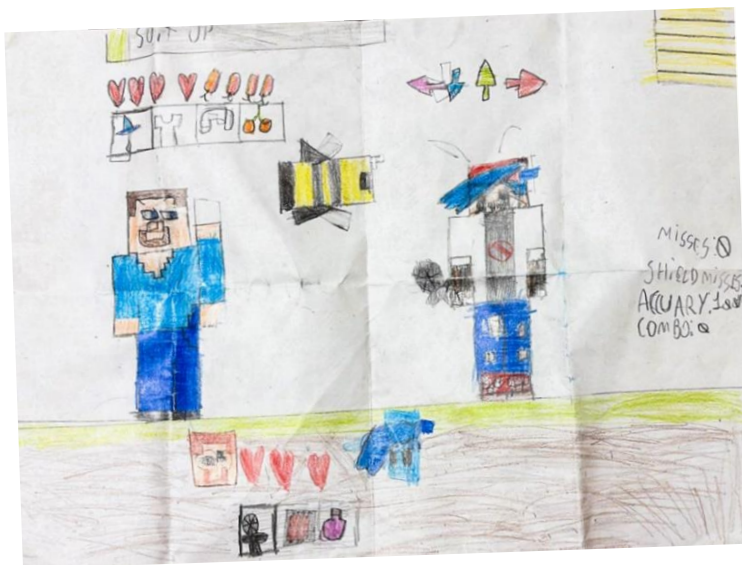


Figura 30: Desenhando o mundo conforme um jogo que marcou e faz parte da infância de Davi, de 8 anos.

terceiro capítulo — é uma concepção “anacrônica quando comparada com a riqueza de práticas artísticas realizadas por artistas nos últimos cem anos. [...] Ao longo do século XX e até os dias de hoje, o desenho ampliou enormemente os seus limites, tanto físicos quanto conceituais” (Blanco; Cidrás, 2024, p. 14). Atualmente, ele pode ser entendido como uma prática que faz parte do que ficou conhecido como campo expandido ou ampliado na arte, um conceito que “tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas” (Vasconcelos; Elias, 2006, p. 1188), “que vai além de limitações estéticas, de formato ou espaciais, e que assumiu um caráter muito mais investigativo e exploratório” (Pinto; Costa; Gamba Junior, 2022, p. 175).

Para a artista Flávia Ribeiro (*apud* Barbieri, 2012, p. 83), por exemplo, “desenhar é ver, é trazer ao visível”. Ela explica que é por meio do desenho que compreende e prepara questões de seu interesse, “como um pensamento, uma superfície, um corpo, algo que se projeta no espaço”. Já para o pintor e escultor Antonio Lizárraga, “o desenho pode ser entendido como uma tradução gráfica de estruturas que encadeiam um pensar, denunciando um modo de ver o mundo” (Lizárraga; Passos, 2007, p. 69). Ademais, é uma atividade que ajuda a criança a entender e perceber a realidade ao seu redor. “Assim, o desenho vem satisfazer uma necessidade de expressão, da mesma forma que a linguagem; e quase toda a ideia pode buscar expressão por meio do desenho” (Read, 2013, p. 125). Em outras palavras, pode-se inferir que o desenho, assim como a fala, é uma maneira de expor uma interpretação do mundo, já que a relação física

e sensorial que a criança estabelece com essa prática possibilita a experiência de novas realidades (Derdyk, 2020, p. 46).

Portanto, sendo uma das possíveis linguagens da infância e uma forma de experienciar a realidade, a prática do desenho é uma maneira simples, que não depende de recursos elaborados, para representar o modo como a criança compreende o mundo. Para Cox (2007, p. 14), mesmo os desenhos de elementos, coisas ou objetos do cotidiano — como uma fruta, um carro ou um personagem, por exemplo — feitos apenas com linhas e não tendo a mesma riqueza de detalhes de uma foto —, qualquer criança consegue entender, desde que façam parte da sua gramática visual. Ela ainda complementa que essa representação também não necessita ser figurativa, já que a produção de formas figurativas é algo que exige muito da criança. Por isso, os rabiscos podem ser algo que as crianças demoram a abandonar, porque sentem prazer em produzi-los, em fazer o que já dominam. Mas o rabisco também pode ser uma nova maneira de treinar e usar a linha que posteriormente ajudará a construir uma forma figurativa (Cox, 2007, p. 26).

Vale ressaltar, mais uma vez, que aqui a discussão não tem como intuito interpretar o desenho infantil, seja ele abstrato/informal — conforme aponta Mèredieu — ou figurativo, mas sim, deixar claro que ele é um recurso importante para a criança expressar a sua visão da realidade. Para Iavelberg, além do conhecimento de si mesma, cada criança, ao desenhar, ganha compreensão do mundo. “Ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprende a ver e a executar o que vê. Tende a assinalar níveis de conhecimento e produção artística e estética cada vez mais complexos. [...] Essa ação é física e intelectual” (Iavelberg, 2021, p. 32).

Concluindo esse capítulo, é possível afirmar que o desenho acompanha a criança desde os seus primeiros meses de vida, passando por diferentes etapas, podendo até se tornar uma linguagem expressiva que representa aquilo que ela observa do mundo. Portanto, “a importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade. Por

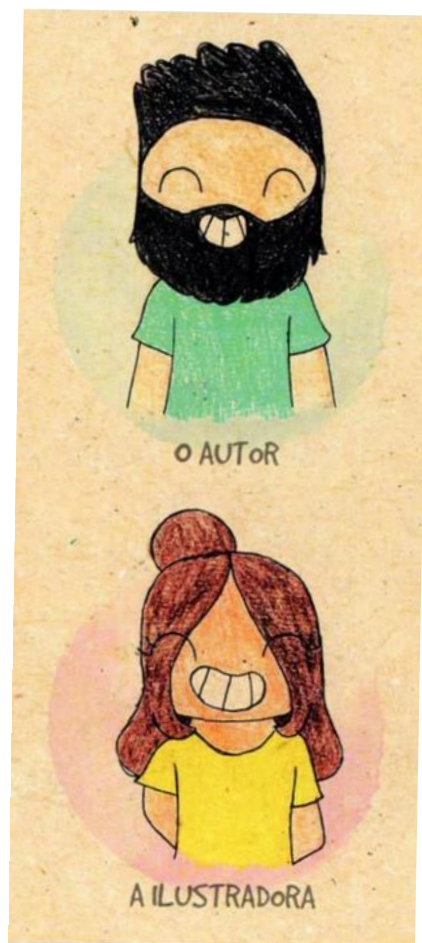


Figura 31: Meu irmão Francisco e minha sobrinha Rebeca, desenhados por ela. O desenho faz parte do livro infantil independente “Depois da Brincadeira”, de autoria deles mesmos. Para quem os conhece, é possível identificá-los a partir da ilustração, mesmo que esta seja estilizada e feita a partir de sua percepção do mundo.

intermédio do desenho a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular” (Iavelberg, 2021, p. 71). O desenho é a realidade da criança e, também por isso, o aprendizado que advém de sua prática servirá não apenas para retratar o seu meio, mas para facilitar a aquisição de conhecimento em outras áreas do saber.

3. O DESENHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BRASÍLIA

O ser humano, enquanto ser social, precisa interagir e se relacionar entre si para se desenvolver por completo. Segundo o sociólogo Max Weber, as instituições sociais, nas quais todos estamos inseridos, são dispositivos para integrar o indivíduo à sociedade. Dentre estes dispositivos, pode-se citar, por exemplo, a família como a primeira instituição a promover essa socialização e, posteriormente, a escola como um mecanismo não apenas de transmissão de conhecimento de disciplinas específicas, mas de ensinamento das condutas sociais. Fica claro, então, que a escola tem um papel fundamental nesse processo, principalmente na primeira infância.

Contudo, as crianças, infelizmente, têm perdido uma parte importante dessa socialização familiar devido às necessidades que envolvem outra instituição social descrita por Weber: o trabalho. Como o mercado exige cada vez mais dos indivíduos, os pais, responsáveis e/ou cuidadores não têm outra opção a não ser ceder às pressões externas e continuar com suas jornadas de trabalho, geralmente longas, que ocupam praticamente todos os dias e horários semanais. Isso faz com que tenham menos tempo para se dedicar aos filhos, além do fato de, em boa parte dos casos, as crianças não terem com quem ficar durante o dia. Sem companhia e sem espaço adequado, dentre outros fatores, fica evidente que “a criança precisa, hoje, da escola de educação infantil, porque perdeu o seu quintal. Perdeu o seu espaço de criação, onde podia expressar o jogo simbólico próprio ao seu estágio de pensamento e as necessidades objetivas da sua idade” (Moreira, 2012, p. 53). É claro que dada a sua importância e necessidade, a escola tem a sua obrigatoriedade e, legalmente, toda criança que completa 4 anos de idade até dia 31 de março do ano letivo vigente precisa estar matriculada. Mas, de fato, a criança tem sido inserida na escola pelo que esta oferece ou por necessidade e/ou falta de opção da família? Considerando a ótica da socialização e aprendizado, pode-se supor que esta instituição, como um todo, é um lugar onde a criança se sente bem, se sente respeitada e valorizada, onde pode vivenciar diversas experiências que vão corroborar com a sua evolução e aprimorar os seus saberes. Pelo menos, em tese, deveria ser assim.

Sendo um espaço de acolhimento, aquilo que a criança já “domina”, como a linguagem expressiva do desenho — considerando, obviamente, quando esta já é algo que faz parte da rotina ou brincadeira da criança —, deveria ser explorada de forma a torná-la cada vez mais presente em sua vida, em seu cotidiano, como uma maneira de compreender e se relacionar com o mundo.

Todavia, não é nenhuma novidade ou mera coincidência que o desenho se perca ou que haja um distanciamento desta prática justamente quando a criança se insere no ambiente escolar. Não se pode colocar como uma regra, mas isso também tem uma relação direta com a forma como a arte é vista na sociedade como um todo, e na escola não é diferente. Acredito, enquanto professor e artista, que isso tem uma relação direta com a forma como a arte se inseriu no contexto histórico brasileiro, principalmente no que diz respeito à educação formal, e entender esse processo é necessário para se ter uma visão mais ampla do problema, inclusive, nas escolas de Brasília.

3.1 Brevíssimo histórico: como e de que forma a arte foi parar nas escolas do Brasil e do Distrito Federal

O ensino das artes no Brasil foi um dos primeiros a ser implementado no país ainda na época colonial, nas escolas de nível universitário, antes mesmo do ensino básico. Poderia-se supor, a partir disso, que a arte tinha tamanha importância que se iniciou no ensino superior com intuito de formar professores capacitados para atuarem nas escolas dos níveis iniciais. Mas não. A história da arte/educação brasileira é cheia de percalços, mostrando que ela foi uma das mais maltratadas — e, de certa forma, até esquecida — ao longo do tempo. Aqui não caberia narrar em pormenores todas as desventuras que a disciplina enfrentou ao longo dos últimos duzentos anos. Contudo, entender o processo de inserção do ensino artístico no sistema educacional ajuda a ter consciência não apenas de sua importância, mas também da forma como ainda enxergamos a arte na contemporaneidade e, conseqüentemente, do modo como ela ainda é ensinada nas escolas.

A chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 foi acompanhada de boa parte da corte que, fugindo da invasão napoleônica, deparou-se com uma região que não tinha a mínima estrutura para os receber — considerando os padrões de luxo e requinte que estavam acostumados a ter em Portugal. Óbvio, o Brasil era apenas mais uma colônia a ser explorada. Foi somente com a transferência da corte portuguesa para o país que se viu a necessidade de modernização da sociedade brasileira. De acordo com Barbosa (2018, p. 331),

foram criadas escolas de nível universitário, de medicina para formar pessoal para cuidar da saúde dos recém-chegados; faculdade de direito para formar uma elite nacional para ajudar a dirigir o país; escola militar para formar grupos de defesa do território nacional; e uma Academia Imperial de Belas Artes para movimentar a corte.

No início do processo de colonização, o Barroco foi o estilo artístico implementado no país. Considerada a arte do conflito existencial, as obras exploravam nas artes plásticas, na

música, no teatro, na arquitetura e na literatura os contrastes entre claro/escuro, pecado/santidade, vida/morte, céu/inferno, salvação/perdição. Apropriando-se deste estilo pessimista, a Igreja Católica conseguia imputar a culpa nos fiéis ao pregar que qualquer um que não agisse de acordo com o que a religião dizia estaria condenado ao sofrimento eterno no fogo do inferno. Assim, a arte barroca servia tanto para manter a fé e os preceitos religiosos dos europeus que vieram para o novo mundo, quanto para catequizar os indígenas e negros escravizados que possuíam outras crenças.

Há muito ultrapassado na Europa, o Barroco continuava sendo praticamente o único estilo conhecido e explorado no Brasil. Porém, para a implementação do ensino artístico em uma escola de nível superior, a corte portuguesa, ironicamente, contratou artistas franceses que trouxeram para o país o estilo vigente na Europa da época: o Neoclassicismo. “A Academia Imperial de Belas Artes foi, portanto, uma das primeiras invasões culturais que o Brasil sofreu por ação governamental e transformou o gosto local, condenando o barroco brasileiro a ser o desprezado *kitsch* da época” (Barbosa, 2018, p. 331). Este é justamente um dos pontos que nos interessa — entender o que foi esse movimento.

Partindo de um interesse no passado clássico — de onde deriva o seu nome —, o Neoclassicismo foi um movimento artístico e intelectual caracterizado pela ênfase na ordem e na razão. Visualmente, os artistas se inspiravam na arte greco-romana e renascentista e buscavam alcançar a maior habilidade técnica possível na pintura e escultura, sendo fortemente desprezada qualquer representação que não atingisse esse nível de realismo. Muito ligado ao Iluminismo e a um ideal de virtude e erudição, o movimento se encaixou perfeitamente nesse novo contexto em que o Brasil se encontrava, já que reforçava a ideia de uma modernização da colônia por ser ensinado formalmente na Academia Imperial de Belas Artes.

A partir desse ideal estético tão valorizado pelas elites locais, bem como de um ensino artístico extremamente técnico, o neoclássico ficou impregnado no imaginário popular. É perceptível como ainda hoje existe uma visão do que seria arte pautada nesse movimento. O artista seria aquele capaz de reproduzir com fidelidade a natureza e, por conseguinte, saber desenhar dependeria da habilidade técnica de representar o que quer que seja de maneira realista.

No início do século XX, praticamente todos os estados brasileiros tinham suas Escolas de Belas Artes, inspiradas na Academia Imperial de Belas Artes. Era de lá que saíam os professores de artes do Ensino Secundário. Entretanto, aqueles que se formavam nessas escolas, em sua grande maioria, queriam ser artistas, e não professores. Os que optavam pela licenciatura eram descredibilizados tanto pelos que seguiam o caminho das artes, quanto pelos pedagogos,

já que estes consideravam que o curso de artes não oferecia uma formação adequada para os artistas atuarem em escolas. Sem uma formação específica, é possível inferir que existiram concepções diferentes do que é arte e de como ensiná-la.

Nesse sentido, no Brasil, evidenciaram-se três grandes tendências conceituais de arte/educação que podem, de acordo com Silva e Araújo (2007, p. 3), ser classificadas didaticamente em:

- Tendência Pré-Modernista: era o ensino de arte como técnica, ligada à origem do ensino artístico no Brasil, conforme já citado. Nessa tendência, o ensino é pautado na cópia e na reprodução de imagens, visando alcançar a técnica perfeita, como almejavam os neoclassicistas. Seguindo uma ideia positivista, a arte seria importante porque contribuía para a ciência, para o desenvolvimento do raciocínio lógico, ficando, portanto, a imaginação subordinada à observação;

- Tendência Modernista: dentro da perspectiva modernista, têm-se duas vertentes principais do ensino de arte — como expressão e como atividade. O ensino de arte como expressão foi influenciado pela Semana de Arte Moderna de 1922, bem como pelas transformações que a educação escolar sofreu nesse período, sendo uma perspectiva em que o desenho infantil passou a ser visto como livre expressão da criança, que deveria produzi-lo sem a interferência do adulto para que isso não a prejudicasse, podendo ser resumido como um ensino em que o foco era o processo mental das atividades artísticas, e não o resultado final. Por mais que seja considerada uma evolução do ensino artístico enquanto técnica, a grande crítica aqui seria a de que, sendo apenas uma livre expressão que não pode ser influenciada pelo professor, já que se tratava de uma autoexpressão, a arte na escola passou a ser vista como uma atividade sem conceitos próprios, apenas uma forma de lazer. Já o ensino de arte como atividade é uma expressão do esvaziamento dos conteúdos, resultado da perda de sua especificidade por ter sido implantada no currículo como Educação Artística. Sem sua fundamentação teórica, a arte passou a ser apenas uma expressão do tecnicismo pedagógico. Resquícios dessa tendência podem ser percebidos ainda hoje com as aulas de artes usadas para produzir a decoração da escola ou ensaiar apresentações em datas comemorativas;

- Tendência Pós-Modernista: aqui se percebe a arte enquanto conhecimento. Entendendo que, sendo ela uma construção social, histórica e cultural, ela também está ligada ao domínio da cognição e estudá-la potencializa o desenvolvimento do raciocínio. Ao

contrário das concepções anteriores, a visão da arte enquanto conhecimento traz para o contexto a ideia de arte como processo e produto.

No Brasil, a disciplina de artes passa pelas três tendências a depender da época em que surgem as escolas, bem como da formação dos professores que nelas trabalham. Já no Distrito Federal, o seu percurso surge com a criação da capital, na década de 1960, com a proposta das Escolas Parques de Anísio Teixeira, em que o ensino das artes era parte de um processo de integração social e educativo do indivíduo. Contudo, mesmo com essa proposta sendo colocada em prática no Plano Piloto, ela não pôde ser concretizada em outras regiões administrativas, haja vista que as escolas surgem não com o mesmo planejamento proposto por Teixeira, mas como uma necessidade e urgência para educar os filhos dos trabalhadores que vieram para construir Brasília.

Seguindo a proposta didática de Silva e Araújo (2007), a arte/educação em Brasília se encaixaria enquanto uma tendência modernista — até pela época e contexto em que se insere no Distrito Federal —, mas isso também depende de alguns fatores, como o ano/série analisados. Enquanto observador da educação escolar, percebo que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina de artes se aproxima muito da ideia de arte enquanto expressão e atividade, ao passo que nos Anos Finais e Ensino Médio, ela segue um pouco menos essa tendência e se aproxima da arte enquanto conhecimento. Contudo, enquanto professor inserido no sistema, percebo que essas concepções também podem variar a partir da formação de cada profissional e do modo como este enxerga o que é a educação escolar. Na minha experiência, percebo ainda hoje uma preocupação das escolas em discutir assuntos desnecessários e que não afetam em nada o desenvolvimento dos estudantes, como, por exemplo, o uso ou não de bermudas em aulas que não sejam as de educação física, bem como o uso do boné em sala de aula, esse objeto místico que suga a inteligência dos alunos, impedindo-os de prestar atenção e de aprender corretamente...

Em tese, a arte deveria, atualmente, ser vista apenas pela ótica da Tendência Pós-Moderna, pois, com o surgimento das associações de arte/educadores e dos cursos de pós-graduação após a redemocratização do Brasil no final da década de 1980, foram aprofundadas as discussões sobre a obrigatoriedade da arte no currículo, o que aconteceu de fato com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN 9394/96, justamente pelo entendimento de que a arte não só tem conteúdo, mas também é uma forma de ajudar os estudantes a conhecer o mundo. Apesar disso, as diferentes concepções de ensino ainda podem coexistir em uma mesma sala de aula, tornando a disciplina um mero lazer para os alunos — o que, frequentemente, a transforma na famosa “aula da bagunça”.

O fato é que hoje nos encontramos na contemporaneidade, onde tudo pode existir a depender do contexto e da necessidade de cada trabalho. Todavia, não cabe aqui me estender mais sobre a cronologia da implementação do ensino das artes nas escolas, citando leis ou documentos que autorizaram e/ou regulamentaram seu ensino. Contudo, vale ressaltar que, somente a partir de muita luta, ela foi consolidada no currículo, deixando claro a sua importância enquanto disciplina formadora do pensamento crítico, que valoriza a pluralidade cultural e fomenta a formação estética, ética e política do indivíduo. Mais do que oportunizar uma experiência artística para os alunos, é preciso ter consciência sobre a forma com que isso é feito para que o ensino da arte não seja superficial, uma mera valorização do seu produto ou, ao contrário, uma exaltação do processo de produção sem se preocupar com o resultado.

3.2 A escrita do desenho ou o desenho da escrita

Tiburi e Chuí (2010, p. 156) traçam um paralelo entre desenho e escrita interessante para iniciar aqui essa discussão:

o desenho é conceito. É como um processo de escrita. Por isso, ver um desenho hoje é tão difícil quanto ler. Tão difícil quanto acompanhar uma imagem linear feita de palavras, a que chamamos de texto. A atenção que chamamos dos leitores é um fato visual, mas também corporal. A incapacidade para ver e para ler deriva desta mesma origem. Porque se exigem que se olhe com atenção desconstrutiva. A atenção é um olhar sobre processos.

De fato, desenho e escrita possuem uma relação íntima, principalmente quando estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. A prática do desenho também faz parte do currículo, não por acaso. Nesse sentido, Edwards (2021, p. 26) argumenta sobre sua prática dizendo que “não se ensina a ler e a escrever com objetivo de formar escritores, bem como não se ensina a desenhar com o objetivo de formar artistas”. Para além disso, existe uma conexão ainda mais forte no que tange aos processos cerebrais envolvidos nas duas práticas.

Quando se escreve algo, não é o suporte ou o meio material, como o lápis ou a caneta, o que mais importa. Eles são necessários como forma de registro, mas é a ideia que a palavra carrega que permite a sua permanência. Sem essas ferramentas, a palavra provavelmente se esvairia com o vento. E da mesma forma não acontece com o desenho? Ora, mesmo que em um papel eu veja um desenho feito à mão, é o seu significado e o que entendemos da imagem que lhe confere um sentido. Portanto, desenho e escrita são iguais em sua essência. Escrita e desenho são uma coisa só.

O sujeito, da alfabetização ao término de seus estudos na vida adulta — ou antes, ou além, a depender das circunstâncias —, está sempre treinando, exercitando, praticando a escrita para dominá-la, primeiramente, em sua forma e, posteriormente, em seu significado. É a prática dessa linguagem que traz sentido para as palavras, que dá vazão ao pensamento, que constrói pontes entre o imaginado e o concreto, entre o que existe e o que virá a ser. Nessa perspectiva, o desenho, sendo ele também uma fonte de transmissão de ideias, uma forma de significação, uma maneira de escrita, não deveria também ser fomentado como uma potente ferramenta — que sabidamente é — para desenvolver o raciocínio, tornando cada indivíduo mais capaz de comunicar e transmitir aquilo que imagina? Não seria o desenho, tanto quanto a leitura e a escrita, uma forma de capacitação de crianças, jovens e adultos? Não seria, pois, uma forma de ativar e desenvolver a inteligência?

Essa, inclusive, é uma discussão que acontece também no campo da leitura, com algumas diferenças, mas muitas semelhanças. Estudos recentes, como os da pesquisadora e neurocientista norte-americana Maryanne Wolf, afirmam que nunca se leu tanto quanto nos últimos tempos — uma média de 100 mil palavras por dia (O que [...], 2021); porém, se trata de uma leitura superficial e rápida, feita em celulares, *tablets* e computadores, geralmente em pequenos fragmentos de textos como os que predominam nas postagens e debates nas redes sociais. A leitura profunda, aquela mais lenta, com calma, em que se lê por curiosidade, para buscar informações, para aprender mais sobre um determinado tema ou por puro prazer, está diminuindo conforme as pessoas passam mais tempo diante das telas. A principal consequência disso, como afirmam os estudos de Wolf, é a diminuição do foco, da atenção e da capacidade de concentração.

Os caminhos que a prática da leitura tem tomado, principalmente em relação às novas gerações de crianças já nascidas com acesso facilitado às tecnologias digitais, têm sido motivo de preocupação não só na escola, mas também no campo científico e social como um todo. Isso porque a leitura não é algo natural do ser humano, ou seja, não temos predisposição genética para ler, assim como temos para falar ou andar. Ler é uma invenção recente, não tem mais do que 6 mil anos (O que [...], 2021). E, caso essa habilidade não seja desenvolvida e estimulada da maneira correta, a nossa capacidade de compreensão será extremamente prejudicada. E isso, entre outras coisas, “tem o poder de impactar desde a nossa performance individual no mercado de trabalho até nossa tomada de decisões políticas e da vida em sociedade” (Idoeta, 2019).

Desenho e escrita caminham juntos há milênios, sendo que a segunda deriva do primeiro. Enquanto a escrita surge por volta de 3500 anos antes de Cristo em diferentes locais, como Egito e Mesopotâmia, por exemplo, os registros mais antigos de desenho foram

encontrados na “caverna de Blombos, localizada a 300 quilômetros da Cidade do Cabo, na África do Sul” (Vaiano, 2018), datando de 73 mil anos. Logo, é evidente que desenhar faz parte da atividade humana há muito mais tempo do que escrever. Como, então, ocorreu essa dissociação entre esses dois fazeres? Por que a escola que conhecemos parece valorizar mais a leitura e a escrita do que o desenho?

De acordo com Darras (1996, p. 10 *apud* Pillar, 2012, p. 231), “ao romper com os sistemas pictográficos e ao distinguir o desenho da escrita, as culturas escritas constituíram uma orientação do conhecimento privilegiando o pensamento linguístico em detrimento do pensamento imagético”. Esse conflito de ideologias considera “[...] o pensamento figurativo e suas imagens como formas civilizadas do ‘pensamento selvagem’. A imagem é a escrita de pobres e analfabetos” (Darras, 1996, p. 10 *apud* Pillar, 2012, p. 232).

Segundo Pillar (2012, p. 229), isso explica os motivos pelos quais, apesar de haver uma precedência do desenho sobre a escrita nas crianças que estão nos primeiros anos escolares, mostrando que o desenvolvimento da escrita é defasado em relação ao do desenho, ainda assim ela tende a ser muito mais estimulada nas instituições de ensino. Entretanto, o correto não seria a escola deixar de incentivar o desenho conforme a escrita e leitura se desenvolvam, pois “há uma interação entre desenho e escrita, durante a construção dos dois sistemas. Tal interação, quando desenho e escrita são desenvolvidos conjuntamente em sala de aula, diz respeito a uma correlação positiva” (Pillar, 2012, p. 230).

Traçando um paralelo entre os processos mentais que envolvem a linguagem da escrita e a do desenho, também é possível dizer o quanto sua prática é benéfica, desenvolvendo a percepção visual, promovendo a criatividade, ampliando o conhecimento de maneira geral e até melhorando a autoestima. Todavia, assim como pode acontecer com a falta de estímulo à leitura — e, por conseguinte, à escrita —, mesmo estando o desenho presente há milhares de anos na história da humanidade, sua ausência também tem um custo que envolve não só a perda de habilidades manuais, mas também mentais.

Se isso, por si só, não é motivo para o estímulo adequado e frequente de sua prática na escola, vale lembrar que ele é mais uma ferramenta pedagógica que perpassa diferentes saberes, relacionando-se interdisciplinarmente com áreas como matemática, ciências, geografia, entre outras, além de instigar a manualidade das crianças para além do uso dos recursos digitais.

3.3 O desenho para as crianças do terceiro ano nas escolas públicas de Brasília

Tendo como foco não um ensino generalista das artes, mas especificamente do desenho, uma das questões principais dessa pesquisa é entender como ajudar as crianças a continuarem desenhando. Contudo, “nossa questão não é tão simples quando ultrapassamos o nível ontogenético e chegamos ao nível político da questão. Quem desenha? Quem é autorizado? Que tipo de desenho é valorizado em nossa sociedade? Qual é desvalorizado? O que a escola faz com o desenho?” (Tiburi; Chuí, 2010, p. 35).

Não se trata de formar desenhistas, muito menos de direcionar alunos para o estudo das artes na educação superior, e, sim, de usar o desenho como ferramenta pedagógica que possibilite e auxilie um desenvolvimento cognitivo pleno, promovendo a neuroplasticidade, ou seja, a capacidade de modificação e adaptação do cérebro — o que pode também ser entendido como inteligência.

Não há como negar: o desenvolvimento dessa linguagem precisa passar pela escola e, portanto, precisa ser feito de uma maneira consciente. Práticas inadequadas podem afetar a criatividade infantil e o fazer artístico da criança.

Mas por que essa discussão é focada justamente nos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental?

No meu tempo de experiência enquanto professor, tive oportunidade de conhecer diversas pedagogas que trabalhavam com alunos nessa série ou pelo menos na mesma faixa etária. Como lecionei em algumas escolas em que coexistiam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, pude presenciar diversos trabalhos sendo elaborados, discutidos e produzidos na sala dos professores e/ou em outros ambientes da escola. Tive também a oportunidade de conhecer pedagogas de outras escolas em inúmeras formações, cursos, palestras ou encontros da SEEDF. Além disso, recentemente cursei uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, na qual pude observar com atenção as falas sobre o ensino dos conteúdos de artes nas discussões, perguntando, sempre que possível, como elas faziam as suas aulas com as crianças dessa idade.

Basicamente, o que posso dizer das atividades que presenciei e das que me foram relatadas é que elas não são muito diferentes das que eu vivenciei ainda na minha fase de estudante na escola pública: sempre em um padrão de mais ou menos uma ou duas horas por semana, sem muito tempo para desenvolver uma atividade mais relevante, com pouca orientação — mas muita intervenção — sobre o que se pode ou não fazer, utilizando muitas imagens ou modelos prontos para colorir, recortar e colar, ou partindo da prática do desenho

livre, em que, na maior parte das vezes, os alunos fazem “livremente” o mesmo desenho da paisagem citada no capítulo anterior, com a casinha, o jardim e, às vezes, os bonecos de “palitinhos”. E olha que nem vou entrar no mérito das datas comemorativas e de como as aulas são usadas para produzir enfeites para as festas da escola. O fato é que eu não percebi muita evolução do ensino artístico trinta anos depois de ter passado pela série equivalente ao terceiro ano atual. Existem excessões, claro, mas concordo com Moreira (2012, p. 71) quando ela diz que “a uniformidade e repetição dos desenhos é tamanha que o mesmo desenho repetido, copiado do quadro, xerocado faz com que o trabalho seja só mecânico e em nada contribua para o desenvolvimento das crianças”.

Não é de se estranhar que, ao me tornar professor, me deparei com o mesmo tipo de atividade que eu fazia nos meus primeiros anos escolares, como, por exemplo, colorir desenhos mimeografados. Claro que aqui é preciso entender as “pequenas” diferenças da escola na minha infância, quando as professoras usavam a máquina de mimeógrafo e reproduziam os desenhos na hora, em sala mesmo, como mágica, e cada aluno recebia a sua cópia com aquele cheirinho inconfundível de álcool... Já há muitos anos os desenhos são copiados em máquinas ou reproduzidos do computador para a impressora. Parece que foi ontem, mas os tempos são outros, as técnicas de desenho avançaram — ou, pelo menos, se tornaram mais acessíveis para a maioria das pessoas —, a tecnologia evoluiu e o analógico convive com o digital sem grandes barreiras. Mas a escola... bem, a escola, em muitos aspectos, parece estar no mesmo lugar da minha infância.

Uma vez que a disciplina de artes no Ensino Fundamental I é prerrogativa dos pedagogos, salvo em poucas exceções como as Escolas Parque de Brasília, onde há a atuação de professores das linguagens das artes nos anos iniciais, penso que seria importante que o pedagogo entendesse esse processo e se apropriasse da prática do desenho, pois é a partir do domínio de uma linguagem que se tem propriedade para ensiná-la a alguém. Sobre o desenho, Derdyk (2020, p. 20) pondera que “a vivência prática da linguagem deveria ser considerada pressuposto básico para a formação de futuros educadores”. Em outras palavras, sabendo matemática, é possível ensinar cálculos. Sabendo regras gramaticais, é possível ensinar a escrita. Sabendo história, é possível ensinar sobre o passado para entender o presente. Sabendo desenhar, é possível provocar essa prática e permitir aos alunos continuarem desenhando. Moreira (2012, p. 71) vai além nessa ideia ao dizer que o “professor que não cria, não estimula a criação; não desenha, copia e leva os alunos à cópia”.

Vale ressaltar — mais uma vez — que desenhar não se trata apenas de representações realistas, tão pouco deve ser entendido como uma habilidade fora do comum, algo

extraordinário e restrito. É justamente o oposto, uma habilidade que pode ser desenvolvida como qualquer outra, inclusive para quem já possui uma formação acadêmica, assim como aponta Vasconcelos (2015, p. 75):

percebo que exercer a docência é também fruto de um criar-se. O mesmo vale para o artista e para o pesquisador. Não é por ter sido aceito e cursado uma Faculdade de Artes que o sujeito pode ser considerado artista, tanto como não é por ter publicado um artigo que se torna um pesquisador. Todas as três carreiras e identidades profissionais, docente, artista e pesquisador são construídas no espaço e no tempo e demandam conhecimentos experienciados, aprofundados e devidamente legitimados.

Diefenthaler (2021, p. 136) discorre sobre o tema da formação continuada como uma possibilidade de se desenvolver um novo olhar sobre a educação. Para ela, é preciso que o professor conheça não apenas a arte de maneira geral, mas artistas que, inclusive, nem fazem parte do currículo. Ela aponta ainda que “a maioria dos cursos de pedagogia não conta em sua grade curricular com uma disciplina de arte que provoque os futuros professores” a percebê-la de forma reflexiva. E continua: “nesse sentido, a formação continuada em serviço pode, se bem-organizada e estruturada, abrir algumas brechas de acesso para que a arte seja percebida com outros olhares”.

Tomando como exemplo o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, existe apenas uma disciplina do quarto semestre chamada Educação em Artes que aborda o ensino das artes de maneira geral para os futuros professores que lecionarão para os estudantes de todo o Ensino Fundamental I. Segundo a ementa do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia,

esta disciplina contribui para a formação do educador, facilitando a compreensão da importância e da especificidade da educação em artes, e a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento artístico. Todo indivíduo se expressa artisticamente, e esta forma de expressão é a materialização do conhecimento subjetivo da arte. Aqui exploramos várias formas de arte para a sala de aula assim como a diversidade artística brasileira, e que técnicas de ensino para a sala de aula podem ser utilizadas pelo professor de educação em artes. Vamos também aprofundar o conhecimento de novas formas de arte interativa para a sala de aula como a ciberarte (Universidade de Brasília, 2018, p. 77).

Ainda de acordo com o documento, esta é uma disciplina de 4 créditos, 2 teóricos e 2 práticos. Isso significa que são 4 horas de aulas por semana, totalizando 60 horas semestrais. Se, para nós, professores de artes, após 4 ou 5 anos de curso superior para sermos habilitados para lecionar nessa disciplina específica, o tempo de duração do curso superior ainda parece pouco para o universo de possibilidades teórico-práticas com que podemos trabalhar, imagine para quem possui apenas um semestre para ver boa parte desse conteúdo e das possibilidades que a arte oferece. Mas há ainda um ponto muito importante que não posso deixar de citar: apesar de constar no currículo do curso de Pedagogia, a disciplina não é obrigatória, ficando a

cargo dos estudantes a opção de fazê-la ou não. Em outras palavras, mesmo sendo uma carga horária extremamente curta, na educação superior os futuros pedagogos podem ou não ter contato com uma formação sobre o ensino da arte na escola de educação básica.

Entendendo que nas escolas públicas do Ensino Fundamental I do Distrito Federal, com raras exceções, as aulas de artes são feitas exclusivamente pelos pedagogos, e que estes, no geral, não têm uma formação que lhes possibilite trabalhar essa disciplina com propriedade, é natural que o ensino seja uma repetição daquilo que eles mesmos lembram das suas aulas de artes na infância. É importante ainda destacar que não é um diploma que necessariamente faz um artista, mas a sua vivência e desenvolvimento constante nessa linguagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que é o distanciamento da linguagem, e não a ausência de uma formação, que impede que a prática artística seja feita por qualquer pessoa. Como apontam Tiburi e Chui (2010, p. 31),

peças desenhadas pouco, não por não serem capazes de desenvolvê-lo, mas por terem perdido o acesso ao desejo do desenho. E por temerem um recomeço, sendo que o desenho revela a fragilidade do leigo em uma linguagem que lhes parecia fácil. Por isso, é compreensível a fuga do desenho.

Portanto, a vivência artística também é importante para o processo de ensino e aprendizagem não só do estudante, mas também do professor, sendo ela quem manterá o acesso, a permanência e o desejo para se expressar graficamente.

Entendido esse processo, agora é possível responder à pergunta feita anteriormente: por que esse estudo tem como foco os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental?

De acordo com alguns autores — como Cox, Kellogg, Mèredieu e Edwards, por exemplo —, oito anos em média seria a idade em que as crianças começam a ter uma maior percepção do mundo. E, como passam a ter mais atenção ao que veem ao seu redor, percebem também que a forma com que desenhavam a paisagem, os objetos, os animais ou a figura humana não condiz com aquilo que observam, e isso, de certa forma, tende a incomodá-las. Existem alguns exemplos que sugerem como isso começa a acontecer.

Cox (2007, p. 152) diz que, quando a criança desenha a transparência em um objeto que está atrás ou dentro de outro, ela faz dessa forma por seguir o esquema mental que já domina na representação. Somente por volta dos 8 anos é que começa a ficar claro como representar sem essa transparência — quando se faz um desenho, por exemplo, de uma pessoa que apareceria pela metade se estivesse atrás de uma mureta.

Segundo Rhoda Kellogg (1969 *apud* Iavelberg, 2021, p. 59), em relação ao desenho infantil, “ocorre uma interrupção na produção da arte espontânea, para a maioria das crianças, aos 8 anos de idade”. Isso porque “costuma-se ensinar crianças a copiar os esquemas da

sociedade e que esses modelos da cultura costumam requerer conhecimento técnico específico em cada meio social”. Ela ainda ressalta que a arte infantil para de se desenvolver por volta dessa idade por conta da escolarização e do contato com os padrões de imagens dos adultos.

Para Mèredieu (2006, p. 50), o espaço topológico (aquele em que a paisagem é vista de cima) é o único graficamente acessível até os 8 ou 9 anos, quando a criança começa a adquirir os mecanismos euclidianos. Isso reforça a ideia da percepção infantil que vai se modificando e tendendo para um desenho mais realista — pelo menos, nas tentativas da criança.

Já de acordo com Edwards (2021, p. 25), entre sete e nove anos é quando as crianças começam a ter o desejo de fazerem desenhos mais realistas. E isso pode ser feito, ensinado, desde que elas sejam corretamente orientadas. “Se os educadores tivessem um desejo firme nesse sentido, isso seria viável.”

Muitas crianças nessa fase podem ficar frustradas por não conseguirem desenhar de maneira mais realista, conforme passaram a perceber o seu mundo. Contudo, até os 8 anos de idade, o ideal é não interferir muito nos desenhos das crianças, porque o desenho delas já irá mudar, evoluindo naturalmente (Cox, 2007, p. 254).

De qualquer forma, esse entendimento é necessário porque, ainda segundo Cox (2007, p. 260), para todas as crianças chega um momento em que não conseguem realmente avançar e precisam de orientação específica. Portanto, seria importante que o professor da escola de Ensino Fundamental I buscasse o conhecimento artístico por meio de uma capacitação, lendo livros, assistindo vídeos, acessando sites sobre o tema, ou, pelo menos, desenvolvendo o hábito de desenhar ou pintar, mesmo que de forma despretensiosa. Afinal, a instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, e, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, é que se tem mais entendimento e empatia com o desenho da criança (Derdyk, 2020, p. 21).

3.4 O fio da meada: novas mídias, velhos problemas

Em um mundo dominado pela tecnologia, computação e inteligência artificial, o fazer analógico se torna cada vez mais escasso, visto como prática ultrapassada e desnecessária dentro da rotina da sociedade contemporânea. É o caso do que tenho apresentado aqui, da expressão por meio da linguagem do desenho, que mesmo sendo um fazer ancestral, milenar, intrínseco ao ser humano, conforme já discutido, vem se perdendo nos últimos anos, entre outros fatores, pelo desestímulo da prática na infância, pela falta de incentivo de pais e

professores e pela hiperestimulação causada pelo uso em excesso de televisores, computadores, celulares e *tablets*.

A tecnologia não é apenas maléfica, óbvio. Todos fazemos uso dela, e seria quase impossível pensar nas nossas vidas de maneira diferente. Não se trata, então, de querer ignorar os benefícios que a tecnologia pode proporcionar, mas de saber conciliar as coisas, de reconhecer a importância de cada uma delas. Logo, é, sim, importante fazer uso de boas práticas para que o cérebro de cada indivíduo se desenvolva de maneira saudável. A prática artística, bem como a de outros fazeres manuais, promove o pensamento e abre novas possibilidades de crescimento intelectual. Contudo, “[...] o que é desenhar hoje, quando programas de computador podem desenhar por você?” (Tiburi; Chuí, 2010, p. 11).

Refletindo sobre o tema, o que mais me chama a atenção é que este trecho do livro “Diálogo/Desenho”, de 2010, já falava sobre computadores desenhando por nós. Quinze anos depois, esse pensamento parece até ultrapassado, já que a inteligência artificial faz não apenas desenhos, mas também pinturas, músicas, vídeos, obras interativas e imersivas, praticamente tudo aquilo que se quer apenas partindo de um comando de texto simples em um computador.

Atualmente, a imagem dinâmica integra a realidade das crianças desde muito cedo, interferindo na maneira como elas aprendem a ver, a pensar e a interpretar a vida. Com a facilidade de acesso a um dispositivo como um celular, por exemplo, que proporciona o contato quase que instantâneo com jogos, músicas, filmes, séries, desenhos animados, redes sociais, entre outras coisas, o divertimento está a um clique, ou melhor, a um toque em uma tela. O estímulo advindo da atividade analógica cede cada vez mais lugar para o hiperestímulo em decorrência da atividade digital — o que causa dependência facilmente. Considerando que, geralmente, as crianças obtêm estes recursos cada vez mais cedo, pesquisas apontam que o cérebro infantil tem tido dificuldade de aceitar qualquer coisa que não o super estimule, não restando nada além de tédio para qualquer outra atividade que não exerça o mesmo poder de excitação.

Para além da hiperestimulação cerebral, o uso indiscriminado de celulares tem gerado diversos problemas de saúde para as crianças, como o vício e a dependência do aparelho, perda de concentração, dores nas costas, aumento dos casos de miopia e até o desenvolvimento da puberdade precoce (Souza, 2023). Mas o que gostaria de destacar e que se relaciona diretamente com a pesquisa seria a diminuição da coordenação motora fina por conta da rizartrose — um tipo de desgaste que atinge a articulação do dedo polegar. A perda progressiva da cartilagem do dedo causa dores intensas e limita as funções da mão. Antes considerada uma doença em decorrência da idade avançada, atualmente tem ocorrido cada vez mais cedo, sendo chamada

de doença do mundo moderno principalmente pelo aumento da quantidade de horas diárias de uso do aparelho celular (Laurenti, 2021).

Não importa o quanto o ser humano evoluiu ao longo da história, da Idade Antiga à Modernidade, da primeira revolução tecnológica aos dias de hoje, da revolução digital no início dos anos de 1950, quando os primeiros computadores surgiram, progrediram e desencadearam o desenvolvimento da internet e da era da informação, o fato é que o cérebro humano continua sendo analógico, incapaz de processar e acompanhar a rapidez do pensamento artificial. Talvez por isso, a escola luta ainda hoje para manter o celular afastado da sala de aula, seja de forma cordial, com tentativas de diálogo, informação e conscientização por parte da direção, coordenação e professores, seja de maneira punitiva a partir do uso impositivo da força e autoridade que o corpo docente ainda possui.

No Distrito Federal, o primeiro passo para tentar resolver esse problema foi a criação da Lei nº 4.131, de 2 de maio de 2008, que proibia o uso de celulares e demais equipamentos eletrônicos pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica, amparando os educadores e demais funcionários da escola quando havia qualquer conflito relacionado ao uso inadequado destes dispositivos por parte dos alunos. A lei dificilmente era cumprida, tendo eu mesmo presenciado diversas discussões entre pais e gestores nas escolas em que trabalhei causadas quando um professor obrigava um aluno a deixar de usar o celular em sala de aula. Geralmente, os pais iam à escola para confrontar o educador, dizendo que ele estava constrangendo seu filho ou que nenhum outro professor havia reclamado do celular anteriormente. Contudo, recentemente entrou em vigor a Lei nº 15.100, sancionada em 13 de janeiro de 2025, que proíbe o uso de aparelhos celulares em escolas públicas e privadas de Educação Básica de todo o país, o que autorizou as instituições de ensino a não permitirem, pelo menos, em tese, o uso do aparelho nas suas dependências. O objetivo da lei, já exposto no seu primeiro artigo, é “salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes” (Brasil, 2025).

Eu não escondo a minha satisfação com a criação e implementação da lei, já que entendo os riscos do uso imoderado de celulares por crianças e adolescentes. A questão é tão séria que a legislação utiliza como justificativa para a proibição destes dispositivos nas escolas apenas os riscos à saúde. Mas é inegável os prejuízos que tais aparelhos causam na aprendizagem, o que não é difícil de se perceber na prática educativa. Diversos estudos indicam uma correlação negativa entre o uso demasiado de celulares e o desempenho acadêmico. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023, a partir de dados de avaliações internacionais em larga escala como os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes,

o Pisa, “descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2023, p. 8). Nesse mesmo sentido, estudo da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG aponta que “quando o celular está a até um metro do dono, a pessoa exibe um potencial cognitivo 10% menor do que sem celular por perto. É como se a mente trabalhasse menos, já que tudo que você precisa de informação está a seu alcance” (Tavares, 2024).

Nas aulas de artes, o cenário não muda, e o celular desconcentra facilmente os alunos, ocasionando perda de foco e falta de interesse em relação às atividades propostas. Ele até pode ser usado como recurso didático, mas fica em uma linha tênue entre ajudar ou atrapalhar os estudantes. Nesse contexto, o que será do desenho, então, com seu fazer analógico dentro de uma sala de aula, tão lento e ultrapassado, coitado... Não restará pedra sobre pedra, ou melhor, traço sobre traço, nesta atividade que pode ser tão desafiadora para quem se propõe a fazê-la.

Claro que também não se pode ser fatalista. Frases como “A partir de hoje, a pintura está morta”, do pintor francês Paul Delaroche, dita em 1839, nos mostraram que sempre existirão alternativas, outros caminhos, novas formas de pensar, interagir e representar o mundo artisticamente. O pensamento pessimista de Delaroche vinha em decorrência do surgimento de uma nova tecnologia, a fotografia, que podia registrar paisagens, objetos e fazer retratos em pouquíssimo tempo, ao contrário dos artistas que demoravam horas, dias ou até meses para fazer o mesmo. Seu advento alterou significativamente a relação com o que era produzido, pois “pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho” (Benjamin, 1985, p. 166). A pintura não morreu, está mais viva do que nunca — inclusive a pintura realista, para a surpresa de Delaroche, onde quer que ele esteja... O desenho também não perderá a sua relevância e não deixará de ser praticado, independentemente da forma ou dos aplicativos que possam fazê-lo pelo ser humano.

Para a criança, “nenhum equipamento eletrônico substitui o brincar criativo que envolve exploração e movimentos corporais, fundamentais para o desenvolvimento global e sadio” (Soares, 2017, p. 39). Desenhar é experimentar, é criar um universo próprio, fantasioso, particular de cada criança, e, nessa perspectiva, nenhum dispositivo digital pode ser mais proveitoso para a evolução infantil do que este exercício artístico analógico.

3.5 Fim da linha: quando o desenho se perde e ninguém o procura

Qual o destino do desenho? Não me refiro a um desenho específico no sentido de ele ser finalizado ou ficar incompleto, de ser colorido ou cinza por conta do lápis grafite, de ser emoldurado e pendurado em uma parede ou de ser amassado e jogado na lata do lixo. Não. Pergunto sobre o “fazer desenho”, sobre pensar graficamente, sobre se comunicar a partir de uma linguagem que já foi tão natural para todos nós. Afinal, a você que leu até aqui, um questionamento: o que restou do seu desenho? Se ele se evadiu como acontece para a maioria das pessoas, você consegue se lembrar quando? Consegue dizer o por quê?

Apesar de ser vista com normalidade a diminuição do interesse pelo desenho, vários autores discordam desse pensamento. Moreira (2012, p. 44) diz: “não vejo que a perda do desenho esteja ligada, apenas, ao amadurecimento. Não vejo como natural do desenvolvimento a atrofia de uma linguagem tão viva quanto é o desenho para a criança”. Já para Cox (2007, p. 248), em relação ao ambiente escolar, um dos problemas é que “como não se espera das crianças que atinjam um nível particularmente alto de habilidade para o desenho em nossas escolas, muitos professores não têm absolutamente levado muito em consideração essa questão”. Mèredieu (2006, p. 39) vai além: a desgestualização (ou seja, a perda do desenho) é um eco da rejeição do corpo praticada pelo ocidente. O corpo mais livre, que se expande, que se expressa no gesto, incomoda; o rabisco tem essa mesma capacidade de expansão porque possui um valor dinâmico.

Entendendo que antes mesmo de chegar na escola é no meio familiar que ocorrem as primeiras experiências infantis, o caráter afetivo influenciará no aprendizado da criança, desenvolvendo com maior potencial aquilo que a família puder lhe oportunizar. Nesse sentido, Lowenfeld (1977, p. 40), diz que “do lado dos pais, duas coisas devem existir: 1) a capacidade de compreender e sentir as necessidades da criança; 2) o desenvolvimento de certa sensibilidade para as coisas que nos cercam”.

Porém, nós temos plena consciência de que, na realidade em que vivemos, é comum os pais não terem tempo para conciliar o trabalho com a educação das crianças, além de, infelizmente, muitas vezes não terem instrução adequada para ajudar os filhos com aquilo que aprendem — ou deveriam aprender — na escola. E isso considerando apenas os conteúdos mais básicos, como a escrita em língua portuguesa ou os cálculos matemáticos. Se consideramos, então, o ensino artístico, essa realidade fica ainda mais distante.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal, é comum as crianças chegarem na escola sem terem tido praticamente nenhuma experiência de desenho. Tudo bem que falo a partir da

minha vivência, daquilo que observei nos meus anos de profissão até o momento, o que ainda assim não me permite dizer de forma tão assertiva, pois, como já discutido anteriormente, sendo o desenho algo inerente ao ser humano, é provável que em algum momento aquela criança experienciou essa linguagem. Mas no sentido de uma prática recorrente, acessível e fomentada pelos pais ou cuidadores, é difícil afirmar que essa forma de expressão esteve presente antes do seu ingresso no ambiente escolar. Seria necessária uma pesquisa extremamente ampla para afirmar isso e, ainda assim, os resultados excluiriam um ou outro estudante que não teve essa estimulação.

De qualquer forma, seja pela ausência de incentivo adequado na família ou na escola, grande parte dos autores pesquisados considera que, a partir de certa idade, as crianças tendem a representar — ou, pelo menos, assim desejam — o realismo em seus desenhos, conforme já abordado no terceiro subcapítulo. No entanto, para Lowenfeld (1977, p. 153), a criança pequena dificilmente deseja desenhar parecido com o “real”. Esse desejo, geralmente, foi imposto a partir de uma crítica errada sobre o seu trabalho. O autor continua mais à frente dizendo que as crianças entre 7 e 10 anos ainda não tomaram consciência do meio real em que vivem. Logo, se a expressão artística advém da experiência, elas não deveriam querer desenhar as coisas como são na realidade (Lowenfeld, 1977, p. 155).

Contudo, cabe aqui uma ressalva: o pensamento é ainda válido, mas o tempo passou e a realidade é outra. Para além de uma cultura diferente com base na qual o texto foi escrito, as diferenças no sistema educacional estadunidense e brasileiro é um fator que precisa ser analisado. Porém, minha maior ressalva seria em relação à época em que seu livro foi escrito. Hoje, temos muito mais acesso a imagens, livros, revistas, filmes, séries e desenhos animados, principalmente por conta da *internet* e das informações compartilhadas, e tudo isso molda a forma como nós vemos o mundo e nos vemos nele.

Então, sim, as crianças nessa idade ainda não têm consciência sobre toda a realidade que as cerca, e o desejo do desenho realista talvez ainda venha de uma crítica adulta, de um comentário infeliz sobre o seu trabalho, de um olhar de desdém que desafia a criança a pensar em fazer algo que ela ainda não estaria preparada, já que não tem as ferramentas necessárias para isso. Porém, ele também é pautado por inúmeros outros fatores dentro da cultura visual, inclusive pelas redes sociais que distorcem a realidade e nos impõem a forma como devemos pensar, agir, falar, vestir etc., além de pautar como diversas outras coisas devem ser feitas, inclusive o desenho.

Entretanto, se essa é uma busca genuína da criança, se ela realmente deseja produzir um tipo de desenho mais parecido com aquilo que enxerga à sua volta, o que fazer? Apenas ignorar

a sua vontade ou dizer que o que ela fez está interessante, que o seu desenho está bom comparando com os demais alunos da turma, por exemplo, pode não ser a melhor maneira de ajudá-la a progredir nessa linguagem. Afinal, é fundamental não entender a criança como um ser sem vontade própria em detrimento da vontade que deve prevalecer: a do adulto que tudo sabe, inclusive do que a criança deve gostar. Ora, sejamos sinceros aqui: se essa premissa fosse verdade, provavelmente o adulto que convive com a criança, seja ele pai ou professor, saberia orientar a criança naquilo que ela busca — neste exemplo, o desenho realista. Mas isso não acontece, na maior parte dos casos, porque o próprio adulto não tem conhecimento para tal. É provável que ele também não tenha sido orientado corretamente quando era criança — o que, no mínimo, pode ter feito ele fazer perder a sua própria linguagem gráfica expressiva.

Infelizmente, é uma fala comum dos adultos dizerem que não sabem desenhar nada, mas é ainda mais complexo quando essa fala vem de crianças de sete, oito ou nove anos. Quando uma criança acredita que fracassou porque não conseguiu representar artisticamente as suas percepções, existe algo errado que precisa ser investigado. Ainda assim, mesmo sem uma análise mais profunda, não seria exagero inferir que a frustração que ela sente está ligada ao mesmo sistema de ensino que frustrou, no passado, a criança interna do adulto de hoje. Afinal, mesmo que não seja a intenção dos professores ou do sistema educacional, “se desenhar é ter atenção aos traços do mundo, é certo que a escola faz ‘des-ver’ ou ‘des-olhar’. A escola é reflexo da cultura, da vida política, do que pensamos de nós. É espelho” (Tiburi; Chuí, 2010, p. 63).

Em síntese, pode-se dizer que é importante para o professor conhecer diferentes processos artísticos de modo a estimular os alunos a se expressarem sem receios, seja em um desenho mais livre, seja naquele em que se busca um resultado realista. Nos dois casos, mais do que uma formação acadêmica, a própria experimentação artística do educador é o que pode garantir um trabalho com orientação adequada aos estudantes, de modo que eles aproveitem mais e se frustrem menos nas aulas de artes.

No próximo capítulo, apresento, a partir da pesquisa de campo, algumas possibilidades diferentes de se trabalhar com o desenho no ambiente escolar, visando não só a estimulação dos estudantes, mas também a compreensão dos mesmos de que o desenho vai além de uma mera representação realista do mundo. E, ainda no intuito de fomentar o fazer artístico do professor, no Apêndice 1 trago, de forma simples e didática, alguns exercícios para encorajar os adultos a voltar a desenhar, possibilitando a criação de um hábito que ajude na proposição das futuras aulas de artes e na orientação adequada dos alunos no que tange ao desenvolvimento e manutenção da prática do desenho.

4. PESQUISA/DESENHO DE CAMPO: ATIVIDADES DE DESENHO NA ESCOLA

A pesquisa de campo foi um processo muito importante para o presente estudo. Após muita orientação, discussões em aulas do Programa de Pós-graduação em Artes, pesquisa em bibliotecas e na *internet*, leitura de livros, artigos, entrevistas, reportagens e textos oficiais da educação, a escrita da dissertação pode ser feita partindo de uma hipótese inicial sobre o que levaria as crianças a um distanciamento da prática do desenho, mostrando o recorte da pesquisa, estudando sobre essa prática artística de modo geral, destacando o desenho da criança em seus diferentes momentos conceituais para, então, discorrer sobre esse processo na esfera educacional das escolas públicas do Distrito Federal. Somente então foi possível organizar o trabalho de modo que ele pudesse ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília para, após aprovação, sair da teoria e alcançar a prática no chão da sala de aula.

Neste capítulo, apresento o local em que a pesquisa foi realizada, a turma e os estudantes escolhidos, a metodologia aplicada, os instrumentos de pesquisa, o cronograma, as atividades realizadas e a observação, análise e interpretação dos dados coletados em cada encontro. Finalizo mostrando e descrevendo a exposição que organizei na própria escola com os trabalhos que os estudantes fizeram, além de apresentar uma análise geral de todo o processo que envolveu a pesquisa de campo.

4.1 Metodologia

A metodologia utilizada para este trabalho, conforme já mencionado no primeiro capítulo, foi a da *art/t*ografia, na qual pude assumir o papel de artista-pesquisador-professor para desenvolver este estudo, mesclando o olhar atento de cada uma dessas áreas para a concepção, implementação e análise da pesquisa. Utilizei, também, a pesquisa de campo qualitativa em grupo focal, tendo em vista que o objetivo era compreender a partir da experimentação artística o modo como as crianças interagem com as atividades propostas, explorando a percepção e comportamento dos alunos em relação a diferentes práticas de desenho.

Para isso, foram realizadas ao todo cinco aulas que aconteceram do dia 13 ao dia 27 de maio de 2025, no período vespertino, duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, iniciando logo após o recreio das crianças, às 16h30. Durante todas as aulas, a professora regente deixou a sala para que eu ficasse mais à vontade com a turma. Conversando previamente

com ela, concordamos que eu conseguiria realizar com maior liberdade as atividades, bem como os alunos não se sentiriam pressionados para agirem de determinada maneira por conta da relação prévia com a pedagoga. As aulas terminavam aproximadamente às 17h45, quando a professora voltava para a sala, pedia aos alunos para formarem uma fila e os guiava para a portaria da escola. De lá, eles eram levados para casa pelos pais ou responsáveis.

Para cada encontro, foi escolhido um tema, representado por uma frase, visando apresentar novas formas e possibilidades de se praticar o desenho. Inicialmente, eu escrevia no quadro uma pequena frase de fácil entendimento — proporcional à idade da turma — e pedia para que os estudantes a copiassem no caderno, de modo que ela pudesse guiar a compreensão do que seria trabalhado na aula. Em seguida, propunha atividades de desenho que foram realizadas dentro e fora de sala de aula, aproveitando outros espaços da escola. No final de cada encontro, eu recolhia as atividades para que elas pudessem ser analisadas.

Foram também aplicados dois questionários com perguntas subjetivas, um no início da primeira aula e outro no final do último encontro. A ideia era entender se a percepção que as crianças tinham do desenho mudou ao longo do processo, bem como se elas passaram a demonstrar maior interesse em praticá-lo.

Após o término da pesquisa, retornei à escola para fazer uma mostra dos trabalhos produzidos pelos estudantes, convidando seus pais e/ou responsáveis para ver aquilo que fizeram nos encontros que tivemos, bem como outros alunos de outras turmas da escola para prestigiá-los.

4.2 O local e os sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa, escolhi uma escola pública de Ceilândia por trabalhar na cidade e conhecer um pouco da realidade local. Ela é a maior e mais populosa região administrativa do Distrito Federal, contando com mais de 287 mil habitantes. É uma região que se destaca economicamente, com polos comerciais fortes, como é o caso da Feira Central, um importante símbolo da diversidade da cidade, onde se concentram o comércio, a gastronomia e o lazer. Fundada em 27 de março de 1971, ela surge como uma alternativa proposta pelo Governo para evitar as ocupações irregulares na área central de Brasília. A região inicialmente recebeu trabalhadores que vieram de diversos locais do Brasil para ajudar a construir a Capital – em especial, do Nordeste. Também por isso, ela é conhecida como a região mais nordestina do DF, forte por suas manifestações populares, como as quadrilhas juninas e por grandes eventos como o São João do Cerrado, além de abrigar a Casa do Cantador, um espaço projetado

por Oscar Niemeyer com foco na promoção da cultura nordestina, como a literatura de cordel e a música dos repentistas. Mas há também outras manifestações artísticas significativas na região, como é o caso do *hip-hop* em seus quatro elementos: na dança, com a cultura do *breakdance*, na pintura de rua, com os *graffitis*, e na música, com os DJs e MCs, que tem notoriedade no rap nacional. Entretanto, a falta de planejamento urbanístico ocasionou um crescimento irregular e desordenado da cidade, fazendo surgir inúmeras áreas de ocupação informal com ausência de infraestrutura básica, transformando a cidade em uma grande periferia. Apesar de muitos problemas terem sido resolvidos ao longo dos anos, há ainda uma grande parcela da população considerada marginalizada, com pouco ou nenhum acesso a arte, saúde e educação.

Mesmo com todas as dificuldades que a cidade enfrenta, a região conta com o maior quantitativo de escolas públicas da capital, além de ser sede de um dos *campi* da Universidade de Brasília (UnB) e um do Instituto Federal de Brasília (IFB), o que pode ser entendido como uma tentativa de mudança social por meio da educação.

A escola escolhida para a realização da pesquisa de campo foi o Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva, localizada em Ceilândia Norte. Ela atende mais de 900 alunos e possui atualmente a nota de 5,87 no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de acordo com a prova do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2023. É uma escola inclusiva, contando com muitos estudantes neurodivergentes e alguns com deficiência. A comunidade escolar é, em sua maioria, de classe média baixa, apesar de haver disparidades socioeconômicas, assim como acontece em toda a cidade. Conforme já foi discutido — e o título desta pesquisa indica —, as atividades foram realizadas com uma turma de terceiro ano da escola, tendo em vista que, de acordo com a literatura estudada, esta é uma idade em que, geralmente, as crianças começam a perder um pouco do interesse na prática do desenho, seja por sentirem mais dificuldade em representar aquilo que imaginam, que visualizam ao seu redor, ou por terem um entendimento limitado do que é desenhar, achando, por conseguinte, os seus desenhos feios ou sem graça.

A turma era composta por 27 estudantes que, em sua maioria, estavam dentro da faixa etária esperada, não apresentando, com exceção de um aluno, distorções de série e idade. A maior parte são de crianças que moram perto da escola e fazem parte da comunidade em que a instituição de ensino está inserida.

A professora Cláudia⁷ era a responsável pela turma, e tanto ela quanto a supervisora Júlia e demais membros da direção da escola foram bem receptivos em relação à pesquisa. Elas não intervieram na proposta apresentada, oferecendo e disponibilizando, inclusive, alguns materiais para que as atividades pudessem ser realizadas.

4.3 Instrumentos de pesquisa

Na presente pesquisa de campo, foram utilizadas duas ferramentas para coleta de dados: questionários e observação das atividades práticas propostas.

Os questionários serviram como a primeira e última forma de investigação da pesquisa, tendo em vista que foram aplicados no início e no final desta.

Já a observação foi feita conforme as atividades práticas foram sendo propostas, tendo como ponto de partida a ideia de conhecer a realidade dos estudantes no que tange àquilo que entendiam como desenho ou prática artística, explicando alguns conceitos e mostrando caminhos de modo a intervir minimamente naquilo que foram desenvolvendo.

Nesse sentido, utilizei, conforme apontam Blanco e Cidrás (2024, p. 115), a lógica de “não dizer o que fazer, mas como fazer, transmitindo técnicas e regras sem explicações. [Assim,] através de exemplos visíveis e ações perceptíveis, ensina-se como fazer, e aprende-se brincando”. Nesta perspectiva, mostrar as possibilidades mais básicas do que deveria ser feito para cada atividade proposta, sem esperar um resultado predeterminado, fomentou a exploração dos materiais e interação com os colegas, construindo de forma conjunta cada trabalho.

4.4 Cronograma

Tabela 2: Cronograma da pesquisa de campo com a aula, o tema e a frase proposta.

Aula/Data	Tema	Frase
Aula 1: 13/5/2025	Desenho e subjetividade.	Não existe desenho certo ou errado.
Aula 2: 15/5/2025	Desenho e estética.	Não existe desenho feio.
Aula 3: 20/5/2025	Desenho e brincadeira.	O desenho é uma grande brincadeira.
Aula 4: 22/5/2025	Desenho e volume.	Existem diferentes formas de se desenhar.
Aula 5: 29/5/2025	Desenho e espaço.	Desenhar é levar a linha para passear.

⁷ Os nomes apresentados neste capítulo foram alterados para manter a privacidade dos envolvidos.

Como já mencionado, para cada aula foi pensado um tema mais amplo e uma frase curta que pudesse o resumir de forma simplificada para a maior compreensão das crianças. Na tabela 2, encontra-se a aula, a data em que foi realizada, o tema principal e a frase que sintetiza as ideias trabalhadas.

4.5 Atividades realizadas

Nessa seção, encontram-se descritas as atividades realizadas em cada encontro com a turma. As análises e observações, do primeiro contato com a escola à finalização da pesquisa de campo, encontram-se na seção 4.6.

4.5.1 Primeira aula

Tema: Desenho e subjetividade.

Frase: “Não existe desenho certo ou errado.”

Materiais utilizados: Lápis grafite, lápis de cor, caneta esferográfica, caneta hidrocor, giz colorido para quadro verde, papel sulfite branco A4 75 g/m², papel kraft 80 g/m².

Atividades realizadas: Desenho livre em papel sulfite com os materiais próprios de cada aluno; desenho com os elementos da escrita — letras do alfabeto e números — em papel kraft.

4.5.2 Segunda aula

Tema: Desenho e estética.

Frase: “Não existe desenho feio.”

Materiais utilizados: Lápis grafite, lápis de cor, giz colorido para quadro verde, barbante, dado de seis faces, papel branco 90 g/m², papel kraft 80 g/m².

Atividades realizadas: Desenho de um personagem com materiais próprios de cada aluno em papel branco a partir de elementos pré-definidos por um dado de seis faces; desenho coletivo com linhas coloridas feito com barbante e giz para quadro verde sobre papel kraft.

4.5.3 Terceira aula

Tema: Desenho e brincadeira.

Frase: “O desenho é uma grande brincadeira.”

Materiais utilizados: Carvão, giz colorido para quadro verde, papel kraft 80 g/m².

Atividade realizada: Desenho coletivo feito com giz e carvão sobre papel kraft em tamanho ampliado a partir das proporções e formas do corpo dos estudantes.

4.5.4 Quarta aula

Tema: Desenho e volume.

Frase: “Existem diferentes formas de se desenhar.”

Materiais utilizados: Tesoura, cola, cartolina dupla-face colorida, papel cartão preto.

Atividade realizada: Desenho coletivo com linhas feitas de cartolina dupla-face colorida recortada e colada sobre papel cartão.

4.5.5 Quinta aula

Tema: Desenho e espaço.

Frase: “Desenhar é levar a linha para passear.”

Materiais utilizados: Barbante e tesoura.

Atividade realizada: Desenho coletivo feito com barbante com proposta de intervenção em um espaço comum da escola.

4.6 Observação, análise e interpretação dos dados coletados

A boa receptividade da escola em relação a esta pesquisa de campo foi o primeiro passo para um trabalho harmonioso dentro daquilo que eu pretendia investigar. Sem empecilhos ou restrições por parte da direção da escola e/ou da professora regente da turma que limitassem as atividades, as aulas puderam ser feitas com total liberdade, o que considero muito positivo em relação aos resultados obtidos.

Contudo, vale ressaltar que os desenhos das crianças não foram avaliados de acordo com as convenções adultas — feio, bonito, realista — e, sim, valorizados pelo que são: “registros de suas vivências, marcas que existem, pensam e desenvolvem sua identidade, ao mesmo tempo que se conectam com outros em um mundo compartilhado” (Blanco; Cidrás, 2024, p. 24).

Tendo esse olhar como ponto de partida, a seguir apresento a observação, análise e interpretação de cada encontro em que as atividades foram realizadas, bem como os dados obtidos com os questionários aplicados finalizando este subcapítulo.

4.6.1 Primeiro encontro

A minha chegada foi uma grande novidade para os estudantes, que foram muito receptivos e demonstraram interesse desde o primeiro momento. A professora Cláudia já havia conversado com a turma sobre mim, dizendo que eu levaria algumas atividades para as próximas aulas de artes, e eles ficaram ansiosos para começar. Confesso que não recordava da sensação de entrar em uma sala de aula e ser tão bem acolhido pelos estudantes, já que, por conta da idade, é normal uma recepção não tão afetiva e carinhosa por parte dos adolescentes para os quais geralmente eu leciono.



Figura 32: Desenhos livres da primeira atividade.

Inicialmente eu me apresentei e, justamente por conta da idade dos alunos, eu li com eles o Termo de Assentimento (Apêndice 4) e fui explicando os riscos, mesmo que mínimos, da pesquisa. No final, eles assinaram e percebi o quanto se sentiram “importantes” ou valorizados por isso. Os pais dos estudantes já haviam autorizado a participação dos filhos porque eles já haviam levado para casa o Termo de Consentimento (Apêndice 3) entregue pela professora, então estava tudo certo para começarmos.

Contudo, antes da atividade prática, eu apliquei um questionário de cinco perguntas (Apêndice 5) com uma linguagem apropriada para a idade das crianças. Ainda assim, eu resolvi ler as perguntas com calma, uma por uma, pedindo para que os estudantes respondessem livremente, mas apenas depois que eu as lesse.⁸

⁸ No final da última aula, também foi aplicado um questionário (Apêndice 6) com o intuito de analisar as percepções dos estudantes após as atividades concluídas. A avaliação dos questionários se encontra na subseção 4.6.6 deste capítulo.

Ainda antes da atividade prática, escrevi no quadro uma frase que seria o ponto de partida para tudo aquilo que faríamos no primeiro encontro: “não existe desenho certo ou errado”. Pedi para que os estudantes a anotassem no caderno e expliquei o quanto seria importante que eles entendessem que nada do que fariam seria considerado errado; eles estavam, a partir daquele instante, livres para desenhar como quisessem. Finalizei este momento dizendo que nos encontros seguintes eu traria novas frases e gostaria que eles as copiassem, sendo estes os únicos momentos em que precisariam escrever.

Em seguida, começamos com um desenho livre partindo da ideia de que seria interessante que os alunos fizessem aquilo que desejassem com os materiais que estão mais acostumados a usar. Entreguei, então, apenas uma folha sulfite A4 e pedi para que desenhassem o que tivessem vontade. O resultado, como eu já esperava, foi bastante heterogêneo. Por um lado, alguns desenhos das já esperadas casas e prédios com linhas retas e telhados inclinados, flores, personagens com pernas e braços feitos de uma linha contínua; por outro, alguns resultados que fugiram do padrão, como figuras humanas mais complexas e coloridas, um carro em perspectiva que ocupou todo o espaço da folha e dois “desenhos de terror”, segundo os próprios estudantes — os trabalhos que achei mais expressivos. Entre os dois extremos, alguns desenhos com algum personagem que pareceu se repetir no trabalho de diferentes alunos, o que me levou a crer que se trata de alguma figura ou meme que possa ser comum nas redes sociais e que as crianças tentaram representar conforme se lembravam.

Durante esta primeira atividade, um aluno disse que, se alguém avaliasse o seu desenho, ele tiraria zero. Eu o questionei logo em seguida a partir da frase que acabara de anotar no quadro: se não existe desenho certo ou errado, por que o seu desenho deveria valer uma nota zero? Ele riu e levantou os ombros sem saber o que responder. A mensagem pareceu ter sido captada e ele — assim como aconteceu com outros estudantes — passou a se questionar um pouco menos durante as atividades, o que permitiu uma maior experimentação e vivência da prática artística.

Perguntei às crianças o que acharam de desenhar livremente, se gostaram da experiência ou se sentiram alguma dificuldade. No geral, a maior parte dos alunos respondeu que gostou do processo, incluindo os que demoraram para começar dizendo que estavam sem ideias ou aqueles que



Figura 33: Desenhos feitos com letras e números em diferentes formatos e posições.

fizeram desenhos mais tímidos, descentralizados e em tamanhos menores. Eu expliquei que o desenho pode ser feito de diferentes formas, reforçando a ideia de que eles sabem desenhar — e desenharam o tempo todo —, mas que na maior parte das vezes não se dão conta disso. Então, como exemplo, falei um pouco da escrita, ressaltando que cada letra possui um formato e um desenho específico.

Assim, na última parte da aula, já com intuito de começar a mudar a lógica do desenho tradicional que geralmente é feito na escola, entreguei um papel kraft com textura bem áspera em um tamanho maior do que a folha sulfite e fora das proporções do padrão A4 — mais ou menos 30x47 cm. Em seguida, pedi para que escolhessem três letras do alfabeto e três números de zero a nove. Então, entreguei giz colorido para quadro verde e pedi para que fizessem uma composição com as letras e números escolhidos. Para isso, tanto as letras quanto os números poderiam ser desenhados de diferentes maneiras, em letra de forma ou cursiva, da maneira tradicional, deitado, de cabeça para baixo ou até invertidos, sobrepostos ou lado a lado, como bem entendessem.

Foi interessante porque surgiram tanto imagens aleatórias, borradas e manchadas por conta do material usado, quanto desenhos bem delineados em que houve um esforço dos estudantes para construir, com as letras e números escolhidos, uma imagem figurativa, mesmo considerando que eu não disse em nenhum momento o que deveriam desenhar.

No final da atividade, os alunos perguntaram se podiam desenhar com giz no quadro verde que fica no final da sala de aula, oposto ao quadro branco que é o que mais se utiliza na escola com pincel. É comum ainda encontrar em algumas instituições esses quadros antigos que não foram descartados quando fizeram a instalação dos quadros brancos. Eles desenharam coletivamente, escrevendo, rabiscando e apagando com as mãos, tudo praticamente ao mesmo tempo. Foi perceptível a alegria das crianças durante toda a primeira aula, o que me deixou bem satisfeito com a proposta de levar para a escola uma prática de desenho que seja leve e divertida. Senti que fiz boas escolhas e que este deveria ser o caminho a ser seguido.



Figura 34: Alunos da turma desenhando livremente após o término das atividades.

4.6.1 Segundo encontro

No segundo encontro, a turma estava bastante empolgada para começar as atividades. Quando cheguei, eles estavam na porta da sala e uma estudante logo disse: “você chegou tarde, professor”. Eu, surpreso, respondi: “mas agora que tocou o sinal...”.

Conforme já havia dito na aula anterior, comecei escrevendo uma frase no quadro e pedi para que copiassem no caderno: “não existe desenho feio”. O objetivo era que ela pudesse não apenas servir de inspiração para eles, mas também minimizar qualquer incômodo com o resultado dos trabalhos produzidos a partir dali.

Para a primeira atividade do dia, organizei a sala em duas grandes fileiras de mesas, uma de frente e encostada na outra, nas quais os alunos organizaram as cadeiras sentando-se bem próximos uns dos outros. Cada estudante podia ver o que os colegas ao lado e na frente estavam produzindo enquanto fazia o seu próprio desenho.

Neste exercício, os alunos deveriam criar um monstrinho — figura escolhida propositalmente para fugir um pouco do estereótipo de beleza que algumas crianças buscam alcançar quando desenhavam uma figura humana, por exemplo. Cada parte do corpo só poderia ser introduzida no desenho a partir das jogadas de um dado de seis faces. O dado era de pelúcia e possuía um tamanho maior do que



Figura 35: Estudantes se preparando para começar a atividade.

um dado comum de um jogo de tabuleiro, de modo que todos na sala conseguissem vê-lo independente do local onde estivessem sentados. A cada jogada, a face que ficasse voltada para cima representaria uma parte do corpo que eles deveriam desenhar, de acordo com a seguinte lógica: número 1 = cabeça; número 2 = braço; número 3 = perna; número 4 = pé; número 5 = mão; e número 6 = rabo.

Entreguei para cada aluno uma folha branca um pouco mais grossa e áspera que um sulfite comum — 90 g/m² — em um tamanho um pouco menor do que o padrão A3 — mais ou menos 30x40 cm — e pedi para que desenhassem no meio da folha apenas o contorno lateral do que seria o corpo do personagem. Neste momento eu ainda não sugeri nenhum material específico, e deixei que escolhessem o que achassem melhor para desenhar. Conforme eu já esperava, a maior parte dos estudantes escolheu o lápis grafite, o que demonstrou para mim que, provavelmente, eles não têm o costume — e talvez a segurança — de desenhar diretamente

com materiais “diferentes” em seus desenhos, mesmo quando os têm em mãos, como era o caso do lápis de cor, do giz de cera, das canetas esferográficas e das canetas hidrocor. Acredito que isto esteja ligado não só ao hábito de desenhar sempre com o mesmo material, mas também ao medo de errar e a possibilidade de poder apagar o desenho para refazê-lo quando se utiliza o grafite e a borracha.

A partir daí, comecei a jogar o dado e pedi para que eles fossem introduzindo no corpo os elementos indicados pelo número que aparecesse. A turma se divertiu e riu bastante tendo que colocar mais pernas ou braços do que imaginavam no personagem, e o resultado foi bem interessante.

Contudo, se por um lado a maior parte dos alunos fez o desenho sem preocupação nenhuma,



Figura 36: Alguns dos monstrinhos que os alunos fizeram. Eles ficaram com muitas pernas por conta da aleatoriedade dos resultados a partir das jogadas do dado.

apenas seguindo a aleatoriedade dos resultados e entrando na brincadeira, por outro ainda havia aqueles que olhavam para o próprio desenho e diziam que estava muito feio, já que a cada nova jogada do dado a imagem se modificava e saía do controle. Precisei apontar para o quadro umas duas ou três vezes pedindo que esses alunos lessem a frase do dia.

Já para a segunda atividade, afastei as mesas e cadeiras em direção às paredes para que a parte central da sala ficasse vazia. Pedi para que os estudantes se dividissem em trios e entreguei para eles giz para quadro verde, um pedaço de barbante e uma folha de papel kraft no tamanho de 60x60cm para que desenhasssem no chão. A imagem deveria ser feita apenas com linhas retas a partir do tensionamento do barbante coberto com o giz da seguinte maneira: enquanto dois alunos o estivavam, um em cada ponta, um terceiro pegava o giz colorido e o esfregava no barbante. Em seguida, as crianças que estavam esticando o barbante o colocavam em cima do papel. O terceiro estudante puxava para cima e soltava sobre a folha, deixando marcado uma linha na cor do giz que havia sido friccionado sobre o barbante. Posteriormente, eles iam se revezando para que todos pudessem segurar, esfregar o giz e marcar o papel.

Neste exercício, as crianças demonstraram mais curiosidade e empolgação por ser algo que, aparentemente, nunca haviam feito. O processo, de fato, foi o que mais os interessou, evidenciando que o resultado final do trabalho não teve tanta importância para eles. A maior



prova disso foi que em nenhum momento eles disseram que o desenho formado no papel estava feio ou se questionaram sobre a ausência de elementos figurativos ou que lembrassem o que costumam fazer nas aulas de desenho.

Ainda assim, como

Figura 38: Estudantes espalhados pela sala desenhando com giz e barbante. era de se esperar, sempre existem os alunos que não se contêm e acabam fazendo além do que foi pedido — neste caso, desenhando por cima das linhas retas marcadas pelo barbante, escrevendo letras do alfabeto ou colorindo outras regiões do papel diretamente com o giz. Isso não foi nenhum problema, tendo em vista que o mais importante era a experimentação e o entendimento do desenho enquanto uma prática diversa.

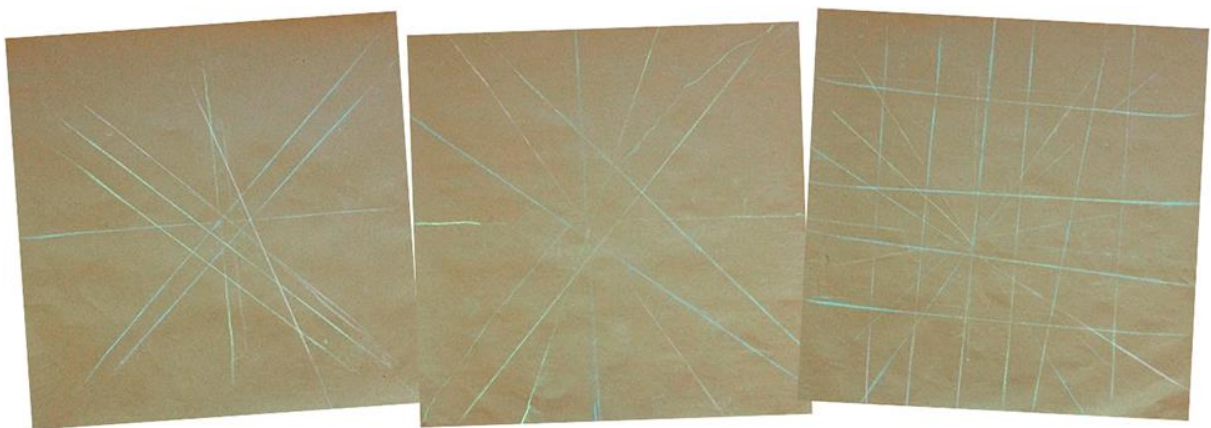


Figura 37: Desenhos de linhas feitos com giz sobre papel kraft.

4.6.3 Terceiro encontro

Passado uma semana do primeiro contato com os alunos, a empolgação continuava latente e eles demonstraram estar felizes e ansiosos para mais uma aula. Após ser recebido com muitos abraços, ouvi algumas coisas bem positivas que animam qualquer professor em seu ofício, como alguns pedidos para eu voltar mais vezes e até para eu ser professor da turma até o final do ano. Mas o que mais me deixou feliz foi uma fala específica de um estudante — algo

que já ouvi algumas vezes em meus anos de docência, mas que sempre me emociona. Com a linguagem típica de uma criança de oito anos, ele me disse: “antes eu não ‘tava’ gostando de desenhar, mas agora eu ‘tô’ gostando mais, ‘tô’ achando mais legal.”

Logo no início desse encontro, relembrei as frases que foram tema das aulas anteriores, reforçando que não existe certo ou errado no desenho e, por conseguinte, que não existe desenho feio. Então, antes de escrever no quadro a frase do dia e pedir para que eles copiassem, eu disse que desenhar é uma das coisas que eu mais gosto de fazer na vida porque eu vejo o desenho como algo divertido, como um tipo de brincadeira. E complementei dizendo que brincadeira não é uma coisa apenas de criança, que os adultos também podem e devem brincar — bom, pelo menos deveriam... mas não cheguei a entrar nesse mérito. Por isso, desenhar pode sim ser algo divertido para qualquer pessoa porque não existe uma única forma de ser feito, não precisa obedecer a nenhuma regra, não precisa se encaixar em nenhum padrão, inclusive de beleza. Portanto, daí a frase do dia: “o desenho é uma grande brincadeira”.

Após essa fala inicial, pedi para que os estudantes formassem grupos de cinco pessoas e os levei para uma área externa, perto da entrada da escola. Lá, entreguei um papel kraft no tamanho de 80x120 cm para cada grupo e pedi para que eles colocassem no chão. A atividade seria, novamente, criar um monstinho — seguindo a mesma lógica do encontro anterior de fugir do estereótipo de beleza dos desenhos de figura humana —, mas dessa vez em tamanho maior e coletivamente. Fui explicando aos poucos como o desenho deveria ser feito, algo que geralmente faço com meus alunos mais velhos quando vão desenvolver um trabalho processual. Neste caso, como é uma turma de crianças muito novas, é quase uma obrigação explicar a atividade de forma fragmentada para que eles compreendam e consigam fazê-la.



Figura 39: Criando Frankenstein: desenhando um monstinho a partir das partes do corpo de cada estudante.

Distribuí giz para quadro verde na cor branca para os estudantes e pedi para que um dos integrantes de cada grupo se deitasse de costas com o tronco no centro do papel. Em seguida, pedi para que os companheiros desenhasssem o contorno do corpo do colega que estava deitado na região do pescoço, ombros e tronco até a altura do quadril. Pela forma como foi desenhado, o tronco do personagem já não seguia um padrão estético que os estudantes poderiam querer alcançar caso fosse feito de outra maneira, e esse era o objetivo para todo o desenho. Em

seguida, pedi para que outro integrante do grupo se deitasse em cima da marcação do tronco feita e escolhessem uma posição para o braço direito. Após posicionado, os colegas de grupo desenharam o braço na posição escolhida. Seguindo essa mesma lógica, foram feitos o braço esquerdo, a perna direita e a perna esquerda. Durante o processo, muitos alunos já começaram a dizer que as partes do corpo não iriam caber no papel. Eu ressaltei que este era um dos desafios que teriam que resolver. Disse também que estavam fazendo um monstro; logo, não havia necessidade de ficar proporcional ou parecido com a realidade. Quando os grupos terminaram de desenhar todo o corpo de seus personagens contornando as partes dos próprios corpos, eu pedi para que eles criassem uma cabeça e inserissem os olhos, o nariz, a boca e os outros detalhes.



Figura 40: Colorindo os monstros coletivamente. O papel grande permitiu que todos os estudantes trabalhassem ao mesmo tempo.

Desenhada a cabeça, eu distribuí para cada grupo giz colorido para quadro verde e pedi para que pintassem seus personagens, dando cores à pele, aos detalhes do rosto, das mãos e dos pés, além de criarem roupas e/ou acessórios — se achassem necessário. A única orientação técnica que dei foi que deitado, usando o corpo do giz, e não a sua ponta, seria mais fácil de preencher espaços maiores do papel.



Figura 41: Grupos exibindo os desenhos entusiasmados após finalizá-los com carvão.

Quando terminaram, parte do desenho ficou um pouco borrada, algo já esperado quando se trabalha com giz. Nesse momento, entreguei carvão para os estudantes e pedi para que delineassem o seu personagem, fazendo com que destacassem as linhas que criaram no primeiro

momento com o giz branco. Os estudantes ficaram mais animados ao verem o trabalho ganhando mais destaque devido ao contraste dos tons pastéis do giz com o preto do carvão.

Como sempre, alguns estudantes fugiram um pouco daquilo que foi orientado: pintaram do lado de fora do personagem, escreveram e depois apagaram nomes na folha, passaram a mão para borrar de propósito o desenho como forma de espalhar a cor do giz... Algumas coisas eu já imaginava que poderiam acontecer, outras eu não fazia ideia. O fato é que a melhor

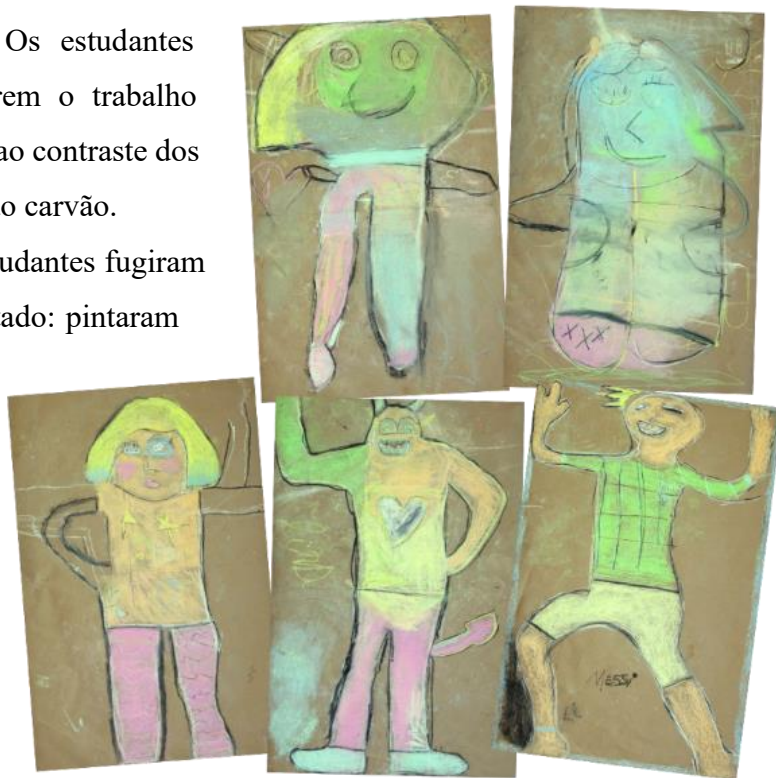


Figura 42: Monstros em tamanho grande. Pelas conversas que tivemos, arrisco dizer que foi o maior desenho que as crianças da turma já tinham feito.

forma de se trabalhar com crianças é sempre deixar margem para que os imprevistos aconteçam, acolhendo o inesperado sem almejar um resultado preciso. Afinal, essa liberdade faz parte do processo de criação artística e exercitá-la é uma das formas de desenvolver a criatividade.

4.6.4 Quarto encontro

No penúltimo encontro, iniciei, mais uma vez, lembrando as frases e, principalmente, as ideias que havíamos trabalhado nas três aulas anteriores: de não se atribuir valores ao desenho, de não precisar seguir determinados padrões estéticos ao fazê-lo e de ele poder ser praticado como algo divertido. Depois disso, perguntei aos alunos o que todos os desenhos que eles fizeram tinham em comum, guiando o raciocínio com novos questionamentos a partir das respostas que deram até eles perceberem que a linha era um dos elementos que esteve sempre presente. A partir disso, escrevi a frase do dia e pedi para que copiassem: “existem diferentes formas de se desenhar”.

Antes de iniciar a atividade, pedi para que a turma se dividisse em grupos de quatro ou cinco integrantes e comecei a explicar o que seria feito. Disse que eles desenhariam de uma maneira diferente, não com o lápis, mas com a tesoura. Para isso, a primeira coisa que deveriam fazer seria “construir” as linhas que usariam no trabalho, recortando tiras de cartolina dupla-



Figura 43: Recortando linhas. Turma dividida em grupos para fazer a primeira etapa do trabalho.

face colorida distribuídas para os grupos. As tiras/linhas deveriam ter mais ou menos 1,5 centímetros de largura por 33 de comprimento.

Terminada esta primeira etapa, já com as cartolinas cortadas, distribuí para cada grupo metade de um papel cartão preto — 33 x 48 centímetros — e mostrei como seria a produção do trabalho: ao invés de colar as linhas sobre a superfície do suporte, deixando o desenho plano e bidimensional, pedi para que passassem cola apenas nas pontas de cada tira colorida e grudassem no papel cartão sem esticá-las. Dessa forma, a ondulação criaria um volume e um aspecto tridimensional a imagem. A partir daí, mostrei algumas possibilidades de montagem além

de colar os pedaços de cartolina em uma mesma direção, como colando de um lado e torcendo a cartolina antes de colar do outro, fazendo círculos entre uma ponta e outra ou passando uma linha por cima da outra. Contudo, a criatividade dos estudantes foi muito além do que imaginei.

Quando pensei na atividade, não visualizei o processo de produção ocorrendo de maneira tão natural. Para mim, considerando a idade da turma, imaginei que eles talvez sentissem dificuldade de recortar a cartolina, mantê-la colada no suporte ou ocupar todo o espaço do papel cartão. Mas nada disso aconteceu. Pelo contrário, eles realmente se concentraram, se ajudaram e pensaram coletivamente, desenvolvendo outras possibilidades de desenho para além do bidimensional. No final, os trabalhos pareciam grandes garatujas tridimensionais, com um emaranhado de linhas coloridas se entrelaçando no espaço acima do suporte.

Apontar os “acertos” ao invés de possíveis “falhas” no desenho das crianças mais uma vez funcionou como um



Figura 44: Colando as linhas no papel.

incentivo à produção sem bloqueios aparentes. Durante a aula, por exemplo, um dos estudantes colocou uma tira de cartolina muito grossa no trabalho, destacando-se das demais. Apesar da minha insistência de não existir certo ou errado neste processo, após falar comigo ele mesmo se propôs a tentar resolver a questão. Percebendo que ela estava muito chamativa, colocou por cima dela, exatamente no meio, uma outra tira mais fina de cor diferente, dando a ilusão de serem três tiras de papel da largura sugerida.

Não se trata de apenas elogiar as crianças, o que pode, inclusive, ser prejudicial para o desenvolvimento e manutenção do seu potencial criador. Afinal, o elogio indiscriminado pode gerar dúvidas sobre a qualidade de seu desenho quando nem elas mesmas acham que fizeram um bom trabalho ou quando não se esforçaram para isso (Lowenfeld, 1977, p. 33). Contudo, mostrar a elas as características positivas dos seus trabalhos de modo que reflitam sobre o que fizeram pode fazê-las introjetar cada vez mais a ideia do desenho como algo natural, que sabem fazer sem dificuldades, desenvolvendo, assim, a sua prática artística.



Figura 45: Um emaranhado de linhas, formas e cores. Reuni todos os trabalhos pensando em como ficariam na exposição.

4.6.5 Quinto encontro

Para a última aula, levei para a turma uma proposta de atividade ainda mais diferente do que estavam acostumados a fazer, de modo que os alunos pudessem usar todos os conceitos trabalhados anteriormente.

Tendo como base a ideia de desenho no campo expandido — já discutido na subseção “Desenho e Realidade” do segundo capítulo —, usei como referência a frase “Desenhar é levar a linha para passear”, do artista moderno Paul Klee, e apenas com barbante e tesoura nas mãos levei os estudantes do terceiro ano para desenhar fora de sala de aula.

No mesmo local em que realizamos a atividade da terceira aula, utilizamos as duas árvores que ali se encontram, uma ao lado da outra, como ponto de partida e suporte para a representação espacial que as crianças deveriam fazer. Relembrei o conceito e a importância da linha no desenho e, a partir de então, expliquei a elas o que faríamos naquele ambiente. Os barbantes seriam as linhas que, “saindo” do papel, ganhariam vida na prática artística do dia. Dividindo a turma em pares, entreguei aleatoriamente mais ou menos 50 metros de barbante colorido para cada dupla e pedi para os estudantes, inicialmente, amarrarem a ponta em uma das árvores. Em seguida, eles deveriam ir esticando e passando a linha até chegar outra árvore. Então deveriam rodeá-la e voltar até a primeira, mas agora passando o barbante por outro lugar, mais acima ou abaixo de onde colocaram inicialmente. Daí em diante, o trabalho deveria seguir essa mesma lógica até que os barbantes acabassem.

A proposta em si foi bem simples, mas, ainda assim, a interação dos alunos foi impressionante. Cada dupla desenvolveu seu próprio ritmo de trabalho, umas seguindo a risca o que foi indicado, enquanto outras foram mais inventivas, indo além do que foi sugerido. Enquanto alguns passavam lentamente o barbante pelos troncos, de um lado para o outro, outros passaram a agachar para encostar a linha bem perto da base, já nas raízes das árvores. Em outro momento, os estudantes se ajudaram para que um colega conseguisse subir no tronco e, assim, passar o barbante o mais alto possível. E, na impossibilidade de alcançar ainda mais alto,



Figura 46: Levando a linha para passear. Início do processo.

algumas duplas começaram a jogar o rolo de barbante de um lado para o outro, enroscando nos galhos superiores das árvores.



Figura 47: Várias etapas do trabalho coletivo.

Ainda partindo do que guiou a pesquisa de campo desde o primeiro encontro, que seria explicar o que fazer dando apenas as instruções necessárias para o início da atividade de modo a interferir minimamente no processo, somente quando necessário, o resultado, mais uma vez, ficou diferente do que eu imaginava. Surgiram alguns nós no meio do caminho, algumas linhas não ficaram tão tensionadas, outras arrebentaram e eles precisaram improvisar para resolver o problema. O que eu realmente não esperava era que eles comessem a passar um barbante por cima de outros, puxando para baixo uma linha que uma outra dupla tinha colocado de forma definitiva entre uma árvore e outra. A espontaneidade das crianças aflorou e, de forma lúdica, eles construíram uma espécie de teia, com linhas passando por todos os lados e em todas as direções.

Após os barbantes acabarem, a turma conseguiu visualizar o trabalho que surgiu a partir da coletividade: uma intervenção tridimensional, espacial, em tamanho grande, o maior desenho que fizeram até então. Eles olhavam por diversos ângulos, rodeavam as árvores, passavam entre as linhas levantando as pernas, agachando, deitando no chão... uma interação e exploração diferente para um tipo de desenho com o qual nunca tiveram contato.

Um pouco antes do término das atividades da escola, voltamos para a sala de aula. Lá, apliquei o questionário final (Apêndice 6) que será analisado a seguir. Despedi-me dos estudantes, agradecendo pela participação e empenho de cada um deles, explicando que aquele seria o nosso último encontro. Muitos deles começaram a chorar, levantaram correndo para me abraçar, agradecer e pedir para que eu não fosse embora, que voltasse mais vezes, quem sabe



Figura 48: Resultado do processo de desenho no espaço com barbante.

até o final do ano, o que me emocionou bastante. Finalizei a pesquisa de campo com uma sensação de dever cumprido, feliz pelos alunos terem gostado do que fizeram, se empenhando muito em cada proposta de desenho; por outro lado, fiquei com aquela impressão de ter sido tudo muito breve e de ter passado mais rápido do que eu gostaria.

4.6.6 Análise dos questionários

Conforme já mencionado, foram aplicados dois questionários para a turma do terceiro ano, um antes de iniciar as atividades da primeira aula, e outro após a finalização da atividade do último encontro. A ideia era tentar analisar, de forma bem básica, aquilo que os estudantes conheciam sobre desenho, se gostavam de fazê-lo ou se o tinham como um hábito; e, após as conversas que tivemos, a apresentação e prática de diferentes maneiras de se desenhar, se a forma que enxergavam esse fazer artístico mudaria, demonstrando maior interesse e perspectivas de continuar praticando-o.

Vale lembrar também que a turma é muito heterogênea, apresentando estudantes bem eloquentes e que escrevem bem — considerando a idade —, ao lado crianças que ainda estão em fase de alfabetização, demonstrando bastante dificuldade até para escrever palavras pequenas, consideradas simples, um obstáculo para concatenar as ideias. Isso me fez ler com calma cada uma das perguntas dos dois questionários, pedindo para que os estudantes respondessem apenas à pergunta que eu tivesse acabado de ler; somente quando todos

terminavam de responder, eu lia uma nova pergunta e pedia para que a escrevessem o que pensavam. Tendo ciência de tais limitações, analisei com cautela o que foi escrito nos questionários, não considerando as respostas de maneira quantitativa — qual a porcentagem exata de estudantes respondeu sim ou não a uma questão, por exemplo —, mas em um panorama geral do que foi escrito.

No questionário inicial (Apêndice 5), além de ficar perceptível a dificuldade de escrita, o que resultou em respostas curtas na maior parte das perguntas, eu também pude constatar algumas coisas básicas, como a idade dos estudantes. Um aluno tinha 7 anos; dezenove alunos, 8 anos; quatro alunos, 9 anos; dois alunos, 10 anos e um aluno, 12 anos. Elaborei cinco perguntas para responderem, sendo a primeira, a mais básica: o que eles entendem como um desenho. A maior parte da turma respondeu que é um tipo de arte ou obra de arte, tendo ainda algumas respostas relacionadas a um tipo de representação específica, como um desenho sendo uma casa, um coração ou um leão. Uma estudante ainda respondeu que é uma coisa legal que todo mundo gosta.

Em seguida, perguntados se eles gostam de desenhar, a maior parte da turma disse que sim, porque é uma coisa legal ou porque é divertido. Aqui percebi duas situações antagônicas: uma aluna específica disse que é uma coisa divertida, legal, interessante e que ama fazer, enquanto um outro aluno foi o único que disse que gostava mais ou menos. Sobre esse aluno, eu falarei um pouco mais para frente no subcapítulo 4.8.

Na terceira pergunta, quis saber o que eles sentem quando fazem um desenho. Grande parte disse que se sente bem ou feliz. Uma aluna respondeu que se sente criativa, enquanto outra disse que se sente uma artista. E o mesmo aluno que respondeu mais ou menos em relação a gostar de desenhar disse que não sentia nada quando desenhava.

Questionados sobre o que seria, então, desenhar bem, boa parte dos estudantes disse que é ter talento. Alguns disseram que é ser criativo ou ter criatividade. E apenas um aluno específico disse que desenhar bem é desenhar bonito — o que me surpreendeu, porque eu imaginei que teriam mais respostas nesse sentido.

Para finalizar o questionário inicial, quis saber sobre o desenho enquanto algo que poderia já ter sido frustrante para eles, perguntando se já desistiram de um desenho antes de terminá-lo. Bem mais da metade da turma disse que sim, porque o desenho ficou feio. Uma aluna específica também disse que sim, porque ela estava cansada, enquanto outra respondeu que desistiu do desenho porque estava com preguiça e entediada. Dos estudantes que responderam que nunca desistiram, nenhum deles justificou o porquê.

Já no questionário final (Apêndice 6), minha primeira pergunta foi sobre o que a turma achou dos nossos encontros. Praticamente todos os alunos responderam a mesma coisa com algumas pequenas variações: legal, muito legal, bom, muito bom, divertido...

Em seguida, perguntei se eles já conheciam outras formas de desenhar que fosse além daquilo que costumam fazer com materiais mais tradicionais. A maior parte da turma disse que não. Uma parcela menor respondeu que conhecia mais ou menos, provavelmente indicando que conheciam algum material ou técnica específica. E apenas uma aluna respondeu que sim.

Na terceira pergunta, eu quis saber se eles gostaram de desenhar da forma que foi proposto em cada uma das aulas. Nessa questão, a resposta foi unânime: todos os alunos responderam que sim; alguns poucos disseram que amaram e complementaram com o desenho de um coraçãozinho do lado.

Assim como na pergunta anterior, todos os estudantes responderam afirmativamente quando perguntados se eles gostariam de desenhar mais na escola.

E, por último, quis saber sobre o interesse das crianças em relação à prática do desenho. Ao perguntar se elas achavam que iriam desenhar mais no seu dia a dia a partir do fim da pesquisa, a maior parte delas disse que sim, algumas ainda justificando a resposta dizendo que desenhar é legal. Uma resposta afirmativa me chamou atenção porque, segundo o aluno, desenhar é uma brincadeira muito boa. Das respostas diferentes, um aluno apenas respondeu talvez, e três alunos responderam que não desenharão com maior frequência, sendo que um deles justificou a resposta dizendo que não colocará a prática no seu cotidiano porque não gosta de desenhar em casa.

Analisando os dois questionários, por mais que se trate de crianças em uma idade em que a articulação das ideias por meio da escrita ainda é bem limitada, pude concluir que as respostas parecem realmente estar de acordo com o que elas quiseram dizer. Assim interpreto porque o que li esteve em consonância com o que percebi da interação positiva da turma com as atividades práticas que fizeram, além do fato de que, posteriormente, obtive — conforme apresentarei no subcapítulo 4.8 — outros *feedbacks* que me fizeram ter essa interpretação.

4.7 Mostra dos trabalhos

Após a finalização da pesquisa de campo, achei importante dar um retorno para os pais e/ou responsáveis pelos estudantes da turma. Eles assinaram o termo de consentimento antes de começarmos as atividades, autorizando as crianças participarem da pesquisa mesmo que não

soubessem exatamente o que elas iriam fazer. Portanto, nada mais justo que poder ir à escola para ver pessoalmente o que os filhos produziram.

Já que a linha foi o elemento que esteve sempre presente nas atividades que os estudantes desenvolveram, intitulei a mostra de “Todas as Linhas”. Não quis usar o título desta dissertação, “A linha perdida”, porque, conforme imaginava e comprovei ao longo da pesquisa de campo, o desenho das crianças observadas, no geral, ainda não havia “se perdido”. Ou seja, elas ainda desenhavam sem muitas preocupações com o resultado — apesar de algumas delas já terem desenvolvido um olhar muito crítico em relação ao próprio desenho, dizendo que não sabiam desenhar ou que aquilo que faziam estava feio.

Como não havia uma sala vazia ou disponível na escola para que os trabalhos pudessem ser expostos, decidi montar a exposição no mesmo local em que os estudantes fizeram as atividades do terceiro e quinto encontro. Eu reuni alguns dos trabalhos produzidos em cada aula, colocando bem perto de cada grupo de desenhos uma das frases que serviram de inspiração para os alunos. As cinco frases juntas também serviam como parâmetro para a compreensão daquilo que os alunos fizeram ao longo dos encontros. Ficou algo bem simples, mas suficiente para que tanto os responsáveis quanto os estudantes de outras turmas pudessem apreciar os trabalhos com tranquilidade. Enviei o convite (Apêndice 7) assim como se faz em qualquer escola pública, principalmente de Educação Infantil e Ensino Fundamental I: no formato de um bilhete que os alunos receberam e para entregar aos pais e/ou responsáveis.

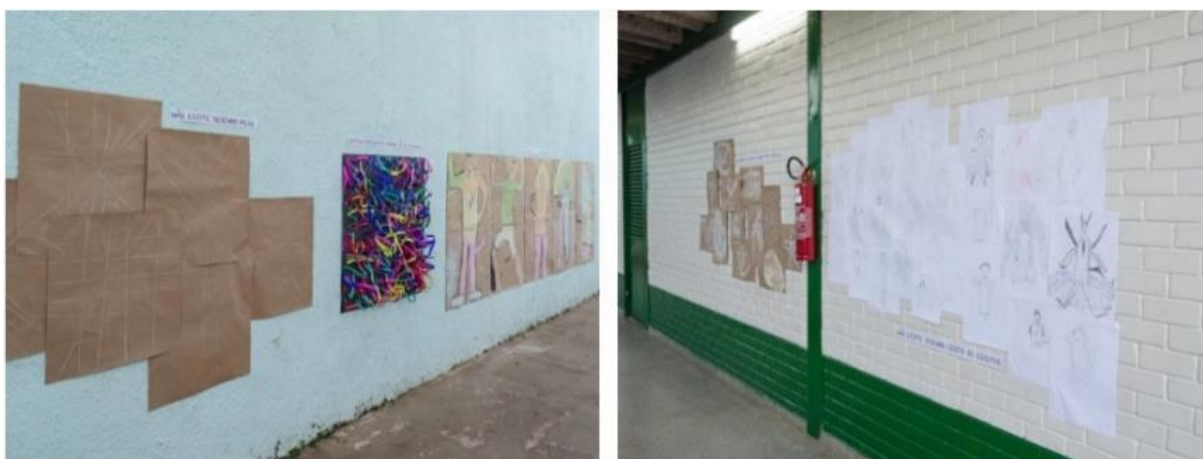


Figura 49: Disposição dos trabalhos para a exposição.

No dia da exposição, somente algumas mães puderam comparecer. Isso já era esperado, pois, como eu imaginava e a própria professora regente explicou, alguns dos alunos da turma vão embora sozinhos, seja porque moram muito perto da escola, seja por conta do horário de trabalho dos pais que inviabiliza a volta para casa acompanhados. Com as mães que compareceram, eu pude conversar um pouco, explicar o que os filhos fizeram e entregar um



Figura 50: Professores, pais e estudantes observando os trabalhos produzidos pelas crianças que explicavam com empolgação aos parentes e amigos o que tinham feito.

pequeno texto reflexivo que escrevi (Apêndice 8) sobre a importância do desenho para as crianças e adultos, visando o seu incentivo e prática também em casa, e não apenas na escola. A imagem que aparece tanto no texto quanto no convite da exposição foi de uma foto modificada do último trabalho que a turma fez com barbante no espaço externo. No final, deixei com a professora da turma os textos para que ela pudesse entregar no dia seguinte para as crianças cujo os pais não puderam comparecer, de modo que elas mesmas repassassem para os pais e/ou responsáveis em casa.

Os trabalhos expostos foram muito elogiados pela professora regente, pelos professores que levaram suas turmas para ver a exposição, pela gestão e demais estudantes da escola. As mães também deram *feedbacks* bem positivos, mas, para mim, o mais gratificante foi ver os próprios alunos da turma felizes, falando sobre desenho, descrevendo os processos e mostrando empolgados os trabalhos que fizeram para elas.

4.8 Avaliação geral da pesquisa de campo

Antes de iniciar a pesquisa de campo, imaginei que seria um processo que, talvez, não acrescentasse tanto a esta dissertação. A meu ver, o texto estava se desenvolvendo bem, fluindo conforme as leituras iam sendo concluídas e as ideias concatenadas. Portanto, deixá-lo apenas no campo teórico, mas com indicações práticas daquilo que os próprios pedagogos poderiam fazer para tentar minimizar o problema já seria suficiente. Afinal, eu acreditava ser irrelevante aplicar este estudo para

poucos alunos, pois na minha visão, eu só poderia ter um parâmetro para análise caso apresentasse as mesmas atividades para uma grande quantidade de estudantes de diferentes turmas, em diferentes escolas e em diferentes localizações do Distrito Federal. Em resumo: eu não poderia estar mais errado.

Um grande receio me abateu quando fui orientado a incluir a pesquisa de campo no projeto, pois muitas são as etapas que devem ser concluídas até que se possa pisar na escola pretendida para a realização de um estudo *in loco*. Contudo, depois de autorizada a sua aplicação pelo Comitê de Ética, desde o primeiro contato com a Instituição de Ensino eu percebi que esta era a melhor maneira de fazer esse estudo se tornar palpável e relevante. Mesmo não sendo o ideal — que neste caso, talvez, seria um estudo mais prolongado, com mais aulas, mais atividades de desenho, mais estudantes de outras turmas e até de diferentes escolas —, observar a teoria na realidade, no cotidiano regular dos alunos e perceber como uma turma inteira reage a determinadas propostas de desenho mudou bastante a minha percepção sobre este fazer artístico para crianças, sobre as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, até mesmo, sobre a minha prática profissional enquanto professor da rede pública de ensino, além de, obviamente, ter enriquecido e dado um novo alicerce para esta pesquisa.

Escolhi propostas que não fossem muito complexas de serem realizadas pensando em não alterar de forma significativa a rotina habitual que a escola já possuía. Escolhi também usar materiais simples propositadamente como uma forma de mostrar que, independente dos recursos utilizados, sendo eles mais caros ou mais baratos, é possível criar boas experiências para os estudantes com a prática do desenho. Materiais mais baratos e que não oneram tanto a escola têm mais chance de serem adquiridos pelos gestores das instituições, ao contrário dos materiais profissionais ou artísticos que geram um custo bem maior. Além disso, evita que o professor tenha que custear alguma atividade, o que é bem desestimulante para quem tenta fazer algo que fuja do padrão. Também não quis usar tintas ou outros recursos que pudessem sujar permanentemente o piso ou as paredes da sala de aula e demais espaços da escola porque sei, pela minha experiência, que isso pode ser um impeditivo para que tanto a escola quanto o professor regente aceitem receber estagiários ou pesquisadores. Na rede pública de ensino do Distrito Federal, existe autonomia para aceitar ou recusar propostas de observação ou intervenção de estudantes do Ensino Superior ou Pós-graduação.

No meu entendimento, nas escolas públicas, principalmente nas de periferia, o modo como um material é utilizado é mais importante do que a sua qualidade. No caso deste estudo, por exemplo, os resultados foram surpreendentes, mesmo eu tendo escolhido materiais que se encontram em qualquer papelaria ou armarinho. Apesar de não serem muito caros, como muitos

estudantes não têm condições de usar tais materiais no dia a dia porque é um gasto que, no geral, suas famílias não podem custear, a experimentação bem orientada foi relevante para apresentar diferentes possibilidades de uso, incluindo algumas que fugiram do tradicional, conforme apresentei anteriormente.

Além dos materiais escolhidos, a forma de usá-los também teve um papel de destaque na pesquisa. Primeiramente, visando um processo criativo mais livre, sem espaço para preciosismo ou preocupação com beleza, o foco esteve na efemeridade e no desapego — daí também a utilização de materiais ordinários, que não sugerissem uma aproximação com a prática do desenho enquanto obra de arte. Em segundo lugar, a escolha por atividades coletivas foi pensada para diminuir o estresse e frustração que alguns alunos poderiam passar ao imaginar um desenho que não conseguissem materializar. Além disso, conforme apontam Blanco e Cidrás (2024, p. 15), ao contrário de um desenho individual — no qual se baseia a habilidade de trabalhar o material seguindo padrões convencionais —, a perspectiva coletiva parte de uma dimensão social do desenho, na qual a aprendizagem ocorre quando se compartilha a produção com outras pessoas.

Pelos relatos que obtive após a finalização da pesquisa na escola, o aprendizado, de alguma forma, foi mesmo alcançado. Durante a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, conversei com algumas pessoas que me passaram suas percepções. Segundo Cláudia, a professora regente da turma que participou da pesquisa de campo, desde então, em qualquer brecha que aparece nas aulas muitos alunos têm pegado lápis e papel para rabiscar. Ela foi categórica ao dizer que eles estão gostando mais de desenhar, praticando sempre que podem.

Em relação às mães dos alunos, eu pude conversar um pouco com cada uma das que puderam comparecer e a devolutiva foi basicamente a mesma: elas disseram que estavam surpresas com o empenho dos filhos, que eles comentavam felizes em casa sobre os trabalhos que estavam desenvolvendo, que ficavam empolgados quando sabiam que teriam aula de artes no dia seguinte e que estavam gostando de desenhar na escola.

Mas o que mais me surpreendeu foi o caso do estudante já citado que respondeu nos questionários que gostava mais ou menos de desenhar e que não sentia nada quando desenhava. A sua mãe me disse, ao lado do próprio filho, que estava impressionada porque nos últimos dias ele espontaneamente tinha deixado o celular um pouco de lado e passado a desenhar em casa. Em seu relato, ela demonstrou preocupação e afirmou que ele precisa diminuir o tempo de uso do aparelho, insistindo no fato de que isso tem sido realmente um problema. Em contrapartida,

ela estava feliz por enxergar na prática do desenho uma ferramenta que auxilie seu filho a resolver o problema do vício no celular⁹.

Logo, por mais que esse efeito surtido nas crianças a partir da pesquisa de campo possa ser apenas momentâneo — já que eu, infelizmente, não tenho ferramentas para afirmar que será permanente —, não posso concluir de outra maneira a não ser dizendo que o saldo foi muito positivo. Baseado na experiência que tiveram, na prática com diferentes formas de desenho, no desenvolvimento das atividades coletivas e na alegria que demonstraram durante todo o processo, acredito que os estudantes, mesmo que não passem a ter o desenho como um hábito, terão, no mínimo, boas lembranças desses momentos.

⁹ Deixo claro aqui que registrei, neste ponto, apenas as palavras da mãe do estudante, não sendo conveniente ou pertinente a mim dizer que algum hábito de seu filho — ou de qualquer aluno — possa se caracterizar como um vício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as aventuras e desventuras que vivenciei do início deste estudo até aqui. Parti de um questionamento simples e, quando percebi, estava de volta à academia. Bom, na verdade, não foi tudo tão rápido assim, conforme já mencionei na introdução. Eu estava nos últimos dias da licença que tinha conseguido tirar do trabalho por conta do nascimento do meu filho mais novo quando veio o lampejo inicial. Escrevi um pré-projeto, o submeti e o universo se encarregou do restante. Lembro que no dia em que assisti à primeira aula do semestre, fazia uma semana que meu filho mais velho tinha feito três anos, enquanto o caçula ainda era apenas um bebê de oito meses — e continuam sendo meus dois bebês... mas só para mim mesmo, já que eles estão cada vez maiores.

A decisão de voltar a estudar realmente não foi fácil. Durante o dia, eu esperava o momento de colocar o meu bebê para dormir comigo no *sling*, enquanto minha companheira ficava com meu filho mais velho. Assim que ele pegava no sono, eu aproveitava para ler os textos das disciplinas e os livros que me ajudaram a escrever a dissertação, sempre fazendo as minhas anotações em pé para não o acordar. Eu passava o dia inteiro com as crianças e, mesmo assim, o momento de sair para ir estudar era sempre um caos: choro, gritaria, pedidos desesperados para que eu não fosse “embora”... Contudo, apesar do cansaço, às vezes o melhor momento do dia para estudar era no caminho rumo à universidade, no metrô e depois no ônibus, lendo e anotando cada referência no meu caderninho, bem como na volta para casa fazendo a mesma coisa.

Com o tempo, tive de criar novas estratégias para conseguir desenvolver a pesquisa: em um primeiro momento, dormir um pouco mais tarde após chegar das aulas; depois de alguns meses, acordar de madrugada para estudar, das três da manhã até as seis — isso quando as crianças não acordavam mais cedo ainda. E agora, olhando para trás, vejo que o esforço não foi tão grande quanto o aprendizado, que foi menor do que a satisfação de conseguir conciliar a pesquisa com a criação dos meus amores.

Pesquisar sobre o desenho infantil foi um prazer inigualável, uma sensação que há muito a vida já não me proporcionava. Apesar de já ter a experiência da licenciatura em artes há mais de doze anos, além de ter o contato com a prática do desenho, especificamente, há mais tempo do que consigo me lembrar, o presente estudo me obrigou a cruzar e unir esses dois caminhos como nunca havia precisado fazer. Isto me fez perceber que fazer pesquisa em arte é também fazer um trabalho artístico: exige tempo, paciência, esforço, dedicação; e, quando se acha que

o resultado se aproxima, um autor, um livro, um artigo, uma mísera informação aparece e muda o curso de tudo.

Na verdade, a paternidade é o que muda o curso de tudo a todo o instante na minha caminhada. Ser pai era um sonho que se realizou e que vivencio no meu dia a dia. Mas nós, enquanto seres humanos, precisamos de mais do que uma única coisa para nos sentirmos plenos. No meu caso, faltava esse processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, e devo isso também a meus filhos que, mesmo sem saberem, foram a motivação para que tudo pudesse acontecer. E, mais do que isso, foram eles que me fizeram perceber algo que agora parece óbvio, mas que eu não tinha ainda notado em todos os meus anos enquanto professor de artes. Faltava enxergar o ensino artístico na escola com a visão alegre, curiosa, inventiva das crianças; faltava entender o desenho enquanto uma linguagem que conecta as pessoas por meio de algo que esteve em algum momento presente na vida de todos nós: a brincadeira.

Depois desta corrida de cinquenta metros com barreiras que foi o processo do mestrado, para mim ficou uma lição: o desenho precisa ser uma prática sempre divertida para as crianças. Por quê? A resposta é muito simples: além de todas as questões já discutidas sobre o uso indiscriminado de telas dentro e fora da escola, não resta dúvidas de que o modelo tradicional de ensino não consegue mais ser algo atrativo para os alunos. Em minha experiência, eu percebo que muitos estudantes até gostam de desenhar, mas a ansiedade para terminar qualquer atividade proposta é muito grande, e isso, obviamente, atrapalha qualquer planejamento que se faça para as aulas.

Por mais clichê que seja, é inevitável deixar de repetir a velha frase: os tempos mudaram, a realidade agora é outra. Se, outrora, o professor era o detentor de todo o conhecimento, respeitado por ser aquele capaz de compartilhar o que sabe para o aluno, porventura, ter a possibilidade de beber da fonte de sua sapiência, hoje talvez ele seja um dos profissionais mais questionados e desacreditados da sociedade. Afinal, se todo o conhecimento está a uma busca de distância na *internet*, qual a sua importância?

Portanto, o professor, infelizmente, precisará continuar insistindo para que os alunos percebam que as coisas levam tempo para serem feitas, para serem alcançadas, para serem aprendidas. Ao contrário de um jogo de videogame, em que a criança com um único comando faz com que um castelo inteiro seja construído, na sala de aula o castelo, para ser desenhado, precisará de tempo e paciência para surgir no papel. Contraditoriamente, o que os estudantes talvez nunca tenham parado para pensar é no tempo que os desenvolvedores do jogo gastaram projetando, desenhando e construindo aquele castelo que ele não demorará mais do que poucos segundos para ver surgir na tela à sua frente.

O que insisto em dizer para meus alunos é que a arte é sempre um mistério, e que quando começamos a desenhar, pintar, esculpir, nunca sabemos exatamente o que encontraremos no final. O resultado pode ser maravilhoso, mas também pode não ser nada daquilo que imaginamos no início. É o dilema da expectativa *versus* realidade. E a única forma de lidar com isso é entender que o importante não é apenas o que se produz, mas o processo envolvido; não é aonde se vai chegar, mas a caminhada que levará até o destino.

Porém, para os professores de áreas específicas que atuam no Ensino Fundamental II, a partir do 6º Ano, o pouco tempo de contato com os alunos de cada turma — apenas uma ou duas aulas por semana de 45 ou 50 minutos cada — faz com que esse trabalho mais aprofundado, que gere um resultado mais expressivo, se torne quase inviável. Não é impossível, claro, mas é bem mais complexo de ser feito. O aprendizado no campo artístico se torna muito mais efetivo quando se tem uma maior ligação do professor com os estudantes. Daí também a vantagem de desenvolver a disciplina de artes com os alunos ainda no Ensino Fundamental I, porque o tempo que se passa com cada um deles faz toda a diferença.

É claro que isso também esbarra em outras questões complexas, como no fato de que esse mesmo professor precisa trabalhar com conteúdos de diversas outras áreas. Isso, por si só, já é uma carga extremamente pesada para o pedagogo; não há como negar. Mas essa construção, ainda assim, é mais viável porque há essa ligação mais intensa com cada estudante. Afinal, são quase cinco horas por dia, cinco vezes por semana, construindo pontes e desenvolvendo vínculos.

Assim, acredito que o primeiro passo seja não distanciar o desenho do lúdico, da brincadeira, do riso. E insisto: o desenho tem que ser algo sempre divertido para as crianças. Em relação à sua prática, a resposta ao problema aqui discutido pode ser exatamente a sua transformação em algo que, mesmo sendo mais simples que outras atividades artísticas — pelo menos, no que tange aos recursos necessários —, ainda exerça algum fascínio para as novas gerações. Portanto, pelo menos quando se considera a idade aproximada em que os alunos atualmente perdem o interesse pela linguagem do desenho, é preciso desviar o curso e, sim, saber instruí-los para tornar esta prática novamente atrativa.

Seria difícil colocar uma rotina exata ou um plano de aulas que abarcasse e atendesse às diferentes necessidades e realidades de todas as escolas públicas do Distrito Federal. Na verdade, se considerarmos as diferenças que nelas existem, isso seria praticamente impossível. Porém, entendendo que há pontos em comuns que conectam os seus diversos estudantes, é possível traçar algumas estratégias que podem ser usadas, a depender do momento em que cada turma se encontra.

Para isso, é preciso fomentar o desenvolvimento de algumas habilidades sem, contudo, fazer com que esse processo seja algo repetitivo ou até maçante, como o estudo do desenho pode ser. Quem o pratica sabe o quanto é cansativo desenhar duas, três, cinco, vinte vezes o mesmo sombreado de um círculo para transformá-lo em um desenho ilusório de uma esfera com volume e profundidade. O exercício funciona, o aprendizado realmente acontece... Mas isso não vai interessar às crianças dos primeiros anos escolares. Pelo contrário, é capaz de fazê-las acreditar que não são capazes de criar, abandonando o desenho ainda mais cedo.

Todavia, o oposto, que seria o desenho livre e sem instrução nenhuma, também não será a resolução do problema, como demonstram os estudos e a própria observação da realidade. Se assim o fosse, teríamos muito mais adultos que, independentemente da profissão, desenhariam com frequência, despreocupados em alcançar ou não um tipo específico de desenho, no caso, o realista.

Analisando o cotidiano escolar baseado nesta pesquisa e em minha prática profissional como professor, eu arriscaria dizer que a habilidade para desenhar não se perde; o que se perde é o entendimento do indivíduo enquanto ser criador, capaz de produzir por prazer, sem preocupação com o resultado, assim como uma criança pequena o faz. Nesse processo, a frustração é um dos fatores que pode afastar as crianças da prática aqui discutida, sendo algo que precisa ser trabalhado para que esse fazer permaneça vivo. A imprevisibilidade da arte é algo que exerce grande fascínio nos artistas, já que, ao começar uma obra, nunca se tem certeza de como ela será concluída. A questão é que o artista entende que este é um processo com o qual ele precisa lidar, que faz parte da sua profissão. Mas este não é o caso das crianças.

A percepção que cada indivíduo tem de si mesmo ao fazer uma atividade que não gera um resultado objetivo pode ser muito complexa. Se compararmos, mais uma vez, o desenho com a escrita, essa ideia pode ficar mais clara. Quando a criança aprende a escrever uma palavra e entende o seu significado, ela alcança o resultado que imaginou, o objetivo que almejava. Independentemente de a sua letra ser considerada “feia” ou “bonita”, a palavra está ali presente, carregando toda a sua semântica. No caso do desenho, ao imaginar e representar um cenário, objeto, animal ou personagem a partir de um padrão realista — que, também como foi discutido, não é próprio da infância, mas é o que se entende como um “bom” desenho de maneira geral —, o resultado é subjetivo, único para cada indivíduo. Logo, além de poder ser interpretado de uma forma diferente da que foi imaginada, gerando outros sentidos, o desenho da criança ainda pode passar pelo crivo estético de quem entende esta prática artística apenas sob a ótica desse realismo, incorrendo, fatalmente, em classificações como “feio” ou “bonito”. O que percebi

destas situações é que as crianças, na maior parte das vezes, não têm ferramentas para lidar com esse olhar crítico, aceitando, neste exemplo, que sabem escrever, mas não sabem desenhar.

Outra questão que envolve o desestímulo dos estudantes nas aulas de artes e à qual precisamos estar atentos diz respeito ao fato de o desenho ser construído também a partir de fatores sociais. Como estamos na era da interação e da visualidade, o contato excessivo com imagens interfere na forma que percebemos o mundo. A dinâmica das informações e o acesso quase irrestrito às redes sociais, além de incitar um hiperestímulo cerebral causado pelo uso indiscriminado de telas, tem prejudicado as crianças no sentido de lidar com situações que não atendem as suas expectativas — o que, em outras palavras, pode ser entendido como uma diminuição no seu limiar de frustração. O contato excessivo com imagens ou vídeos curtos que mostram artistas ou pessoas comuns desenhando ou fazendo qualquer tipo de atividade que exige grande habilidade, mas que aparentam ter sido produzidos sem esforço algum, apenas transparece a sociedade da ilusão na qual vivemos, podendo se tornar a única verdade que algumas crianças conhecerão. Sem paciência para lidar com situações adversas, o desenho pode ser interpretado como algo difícil demais para ser realizado, sendo mais uma das atividades descartadas pelas novas gerações.

Também por isso é possível inferir que os momentos conceituais do desenho descritos pelos autores citados no segundo capítulo estão, de certa forma, se encurtando. Nesta perspectiva, o que se percebe é um desejo por representar um realismo no desenho surgindo precocemente na vida da criança, o que pode interferir no processo de aprendizado, dando a ela a falsa percepção de “não saber desenhar” ainda mais cedo. Seria preciso, então, intervir antes que esse processo aconteça, evitando que essa visão distorcida afete a sua liberdade para criar. Foi nessa linha de pensamento, inclusive, que todo esse estudo foi proposto com/para estudantes do terceiro ano.

Ainda sobre os momentos conceituais, percebo agora que não existe uma necessidade real de nomear cada um deles para conseguir ensinar as crianças. Não que os autores que os nomearam se tornaram necessariamente obsoletos, mas, para ajudá-las nesse percurso, o mais importante seria conhecer os processos evolutivos que permitem o desenvolvimento em cada etapa da infância, tanto antes quanto depois de elas serem inseridas no processo de escolarização.

Assim como ocorre com a própria criança, o desenho infantil está em constante transformação. Existem formas de se perceber isso, assim como ferramentas para auxiliar as crianças nessas mudanças. A formação continuada é uma delas. Cursos, vídeos, livros, artigos científicos, tudo pode contribuir para o professor entender o processo de criação infantil.

Entretanto, em relação às artes e ao desenho, especificamente, a prática em si já é uma maneira de compreender, a partir do empirismo, os processos mentais que envolvem esse tipo de linguagem. Exercícios simples que não tenham como meta alcançar qualquer tipo de padrão estético, como desenhos de observação, de memória ou de imaginação, podem contribuir para sensibilizar o olhar do adulto em relação ao fazer infantil.

Após mais de uma década como docente, percebi na prática que não é apenas a interferência de um adulto, um comentário constrangedor de um colega ou o ato de usar imagens prontas para colorir que podem causar o distanciamento das crianças em relação à prática aqui discutida. Como aponta Iavelberg (2021, p. 81), é a falta de orientação didática adequada que gera o bloqueio para desenhar. Quando um aluno diz que não sabe desenhar, geralmente se pensa que está bloqueado por padrões impostos da arte adulta ou por insegurança. Mas o que ele está querendo dizer é: “eu não sei desenhar e gostaria que alguém me ensinasse”. Resta saber se sabemos orientá-lo nessa tarefa.

Desde o meu primeiro ano em sala de aula, eu ouvi de vários dos meus alunos a seguinte frase: “professor, me ensina a desenhar?”. Pode ser apenas vaidade, mas gosto de pensar que fiz, a todos que me pediram, o melhor que pude para ensiná-los nas condições que eu tinha em cada momento. Enquanto professor de uma disciplina específica como a de artes, vejo-me como uma parte desse processo, como um ponto de passagem que ajuda a manter viva a prática artística dos alunos. Entretanto, em relação à escola pública do Distrito Federal, é o pedagogo que poderá auxiliá-los ainda no início dessa caminhada, quando o percurso parecer difícil ou muito confuso para ela. Não podemos mais aceitar como sendo normal a perda de uma linguagem intrínseca ao ser humano como é a do desenho, ficando a cargo das próprias crianças o esforço para que este fazer permaneça vivo.

Não acredito em fórmulas mágicas, bem como sei que apenas um estudo não é capaz de solucionar o problema. Mas creio na troca, na partilha, na discussão, na colaboração e no trabalho em conjunto entre profissionais da educação de diferentes áreas, da gestão à sala de aula, todos conscientes do seu papel e agindo juntos para proporcionar aos estudantes uma educação pública de qualidade. Quem sabe assim, em um futuro não muito distante, eu passe a ouvir com frequência algo como: “professor, eu já sei desenhar, mas gostaria de praticar mais na sua aula”.

REFERÊNCIAS

A ARTE é um aspecto expressivo importante, uma possibilidade de elaborar o mundo e de aprender: Aliança pela Infância entrevista a artista e educadora Stela Barbieri. **Aliança pela Infância**, São Paulo, 7 nov. 2019. Disponível em:

<https://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/a-arte-e-um-aspecto-expressivo-importante-uma-possibilidade-de-elaborar-o-mundo-e-de-aprender-alianca-pela-infancia-entrevista-a-artista-e-educadora-stela-barbieri/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ALVES, Daniele de Sá. **A/R/Tografia: uma metodologia de pesquisa educacional baseada em arte na busca pela formação do artista-pesquisador-professor**. 2015, TCC, Especialização em Ensino de Artes Visuais, UFMG. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/BUBD-A9LEW7>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BAJZEK, Eduardo. **Técnicas de ilustração à mão livre: do ambiente construído à paisagem urbana**. São Paulo: Gustavo Gili, 2019.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 331–347, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152641>. Acesso em: 3 out. 2024.

BAUMGART, Fritz. **Breve história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. **Desenhar o mundo: brincar, criar, compartilhar**. São Paulo: Phorte, 2024.

BOIS, Yve-Alain. **A pintura como modelo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html#>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASÍLIA. Lei nº 4.131, de 2 de maio de 2008. Proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, DF,

ano 42, n. 87, 9 maio 2008. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/lei-nº-4.131-de-02-de-maio-de-2008.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASÍLIA. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COX, Maureen. **Desenho da Criança**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em artes: desafios, recriações e mudanças a partir da arte contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (org.). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. Arte contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (org.). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro: um curso para estimular a criatividade e a confiança artística**. São Paulo: NVersos Editora, 2021.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

FURTH, Gregg M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte**. São Paulo: Paulus, 2004.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de. (org.). **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado das crianças: prática e formação de educadores**. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2021.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IDOETA, Paula Adamo. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? **BBC News Brasil**, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>. Acesso em: 5 jun. 2024.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LAURENTI, Karen. Rizartrose: uma doença do mundo moderno? **MMO**, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://mmo.com.br/rizartrose-uma-doenca-do-mundo-moderno/>. Acesso em: 10 out. 2024.

LIZÁRRAGA, Antonio; PASSOS, Maria José Spiteri Tavolaro. Havia uma linha esperando por mim: conversas com Lizárraga. *In*: DERDYK, Edith (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2007.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, William Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

O QUE é a leitura profunda e por que ela faz bem para o cérebro. **BBC News Brasil**, 1 nov. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59121175>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023**: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Unesco, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>. Acesso em: 5 jun. 2024.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

PINTO, Camila Serrão; COSTA, Carlos Eduardo Félix da; GAMBA JUNIOR, Nilton Gonçalves. O desenho expandido como campo de exploração de um fazer poético. **Educação Gráfica**, Bauru, v. 26, n. 3, 2022.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Maiara. Por que as crianças precisam brincar? **Portal Drauzio Varella**, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/por-que-as-criancas-precisam-brincar/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira. *In*: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambú, MG. GE01 – Educação e Arte [...]. [S. l.: s. n.], 2007.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA, Ludmilla. Excesso de telas entre jovens pode causar dores e puberdade precoce. **Agência Brasil**, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-03/excesso-de-telas-entre-jovens-pode-causar-dores-na-coluna-e-puberdade#>. Acesso em: 28 jul. 2024.

TAVARES, Vitor. Os idosos viciados em redes sociais: 'Desligamos o wi-fi da minha mãe'. **BBC News Brasil**, 23 dez. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c8788g0yp7lo>. Acesso em: 11 jun. 2025.

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. **Diálogo / Desenho**. São Paulo: Senac, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC**, Brasília, DF: UnB, Faculdade de Educação, 2018.

VAIANO, Bruno. Encontrada pintura rupestre mais antiga da humanidade: 73 mil anos. **Super Interessante**, 14 set. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/encontrada-pintura-rupestre-mais-antiga-da-humanidade-73-mil-anos>. Acesso em: 4 mar. 2024.

VALLE, Lutiere Dalla. Arte contemporânea e repertórios visuais: dispositivos pedagógicos para a educação infantil e os anos iniciais. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (org.). **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Port Alegre: Zouk, 2021.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. **Designare**: pontes artístico/educativas na formação docente em artes visuais. São Paulo: Chiado, 2015.

VASCONCELOS, Maria Constança; ELIAS, Helena. O "Campo Expandido" do Desenho e suas Práticas Criativas. **Caleidoscópio**: Revista de Comunicação e Cultura, n. 7, p. 67-79, 2006.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: EXERCÍCIOS PARA ESTÍMULO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA ARTÍSTICA DE PROFESSORES

Do início dessa dissertação até aqui, inúmeras vezes citei alguns dos benefícios do desenvolvimento e manutenção da prática do desenho — o que, no mínimo, sugere que este exercício enquanto linguagem expressiva do ser humano deveria ser mais incentivado desde a infância, permanecendo como algo natural na vida adulta, assim como são a leitura e a escrita. Entretanto, ainda que se tenha essa consciência, voltar a desenhar pode não ser uma tarefa fácil. Para muitos adultos, esta prática artística expõe suas fraquezas e vulnerabilidades, podendo trazer à tona possíveis memórias sensíveis da infância. Mesmo quando se percebe que o desenho não é apenas um tipo de representação do nosso mundo, que não precisa ser entendido como realismo visual, ainda assim existe um receio em se arriscar para começar a riscar. Quando se decide tentar, a imaculada folha branca se torna um grande desafio para quem não desenha a muito tempo, e, mesmo avançando para além dos primeiros traços, uma linha fora do lugar pode gerar uma frustração e sentimento de incapacidade enorme, tornando iminente a vontade de desistir. Não raras as vezes, a folha acaba amassada na lata do lixo.

Para falar a verdade, alguns desses sentimentos não são exclusivos daqueles que estão distantes da prática do desenho. Às vezes, quando vamos desenhar, sentimos uma dificuldade inicial que não conseguimos explicar bem o porquê. O traço parece que não flui, a mão parece que não se move direito e as linhas que vão surgindo no papel parecem totalmente “erradas”. Mesmo com alguma experiência no desenho, toda a teoria fica bem mais difícil de ser colocada em prática e, ao contrário de como deve ser, a borracha parece trabalhar muito mais do que o lápis.

Sei que não é pertinente indicar aos colegas pedagogos que façam uma especialização em arte ou uma complementação na área para que tenham domínio sobre teorias e técnicas artísticas, já que a nossa profissão exige muito dentro e fora de sala de aula, tornando o tempo escasso para iniciar outras atividades. Pensando nisso, o foco aqui, ao contrário do restante do texto, é encorajar estes professores a se exercitarem artisticamente a partir de práticas simples, que podem ser feitas em casa ou em quaisquer outros lugares, mostrando que desenhar não é tão complicado quanto parece. A sensibilização do educador para as artes é um passo importante para entender o processo produtivo e criativo das crianças — inclusive, para ajudar nas aulas de artes que direcionam aos seus alunos, possibilitando a escola ser, de fato, uma

incentivadora das diferentes linguagens e formas de pensamento, de comunicação e de expressão.

Os materiais básicos

Existem boas práticas que podem ser muito úteis nesse reencontro com o desenho, principalmente para aqueles que estão distantes dele há muito tempo. Uma das primeiras coisas a se fazer — não obrigatórias, mas que ajudam no início — seria montar o seu *kit* de desenho. Neste primeiro momento, ao contrário do que se imagina, é mais recomendado o uso de materiais baratos para começar a praticar. De nada adianta ter materiais caros, de uso artístico ou profissional, se o objetivo é apenas dar os primeiros passos no caminho de volta à sua expressividade. Por mais que estes recursos sejam melhores — e até mais atrativos visualmente —, é possível criar um apego ou laço afetivo com eles, além da falsa impressão de que eles só devem ser utilizados em ocasiões especiais ou para fazer uma “obra de arte”. Isso faz com que tenhamos receio de usá-los e, por conseguinte, aumenta o medo de errar e de desperdiçá-los.

O que indico, então, como um *kit* de desenho inicial seria:

- Um conjunto simples de lápis, um HB (lápis com o grafite um pouco mais duro, que não suja tanto o papel), um 2B e/ou 6B (lápis mais macio, que permite escurecer mais as linhas, mas que mancha e borra mais a folha, o que pode ser interessante também a depender da intenção);
- Uma borracha;
- Um apontador;
- Canetas esferográficas (pelo menos a preta para, eventualmente, destacar as linhas de um desenho feito a lápis ou para exercitar outros tipos de desenhos monocromáticos);
- Lápis de cor de 12 cores (caso queira inserir cor nos exercícios);
- Papel sulfite (branco ou reciclado);
- Estojo pequeno.

Como utilizar o seu *kit* de desenho

A ideia aqui é que você possa ter os seus materiais de desenho sempre por perto. O estojo, obviamente, é para guardar e organizar todos os materiais. O papel sulfite será para fazer o caderno de desenho — basta pedir em uma gráfica ou copiadora para dividirem as folhas ao

meio para ficar no padrão A5 (15 cm x 21 cm) — e encadernar. É interessante usar o sulfite reciclável para fugir do receio de errar que o papel tão branco evoca. Se preferir, pode usar uma folha de papel mais resistente para as capas, mas também não é obrigatório. Caso prefira, é possível comprar um caderno mais ou menos no tamanho indicado em qualquer papelaria — mas seria bom evitar também os de folha muito branca. O principal é que o seu *kit* seja pequeno, pois, assim, é possível levá-lo em uma bolsa ou mochila para onde for. Desse modo, em qualquer lugar ou a qualquer momento, tendo disponibilidade, você poderá praticar.

Com os materiais em mãos, basta começar. Um bom ponto de partida seria desenhar aquilo que está ao seu redor. Tudo pode ser um bom motivo para representar: um objeto sobre uma mesa, um ambiente interno, uma plantinha, uma paisagem, um gato ou cachorro dormindo, uma pessoa sentada em uma praça. O importante é experimentar para perder o medo de desenhar. Apenas coloque como meta fugir dos estereótipos e dos desenhos simbólicos que talvez te acompanhem desde a infância — montanhas, casinha, macieiras, personagens de “palitinhos”.

O seu caderno pode seguir a lógica de um diário gráfico, uma ferramenta que muitos artistas utilizam para registrar o seu dia a dia, mantendo esta prática artística sempre viva. Além dos desenhos, o que é comum de se fazer é escrever ao lado das imagens. Isso é útil para colocar o seu ponto de vista sobre aquele momento específico em que o desenho foi feito, como, por exemplo, onde você estava, que dia e horário o desenho foi feito, o que acontecia ao redor, quais as dificuldades que encontrou para registrar naquele momento, entre outras coisas. A escrita pode complementar o sentido do desenho e vice-versa, uma linguagem ajudando a outra. E, acredite: aquilo que fica registrado dessa forma em um caderno se torna uma lembrança extremamente viva, muito mais do que qualquer fotografia é capaz de fazer. Mesmo quando se passam anos sem abrir determinado caderno, ao rever o desenho e ler o que escreveu, parece que somos transportados para o instante daquele registro. Falo por experiência própria de quem usa diário gráfico há quase quinze anos.

Não são necessárias apenas sessões de desenho muito grandes para se exercitar. O seu *kit* de desenho reduzido serve justamente para transformar qualquer instante em um bom momento para isso. Quanto aos resultados, eles são o de menos — pelo menos, no início. Mas mesmo que você goste muito do que registrou, não tenha apego ao que foi feito. Lembre-se que é apenas um exercício em um caderno e que você não tem a obrigação de mostrá-lo para ninguém. Assim, a tendência é que o desenho se torne um hábito, algo corriqueiro que você faz sem grandes esforços.

Conforme aponte no terceiro capítulo, pode ser interessante — e até importante, a depender da situação — ter algum conhecimento sobre técnicas que possam ajudar a desenvolver um desenho direcionado ao realismo visual. Para instruir um ou outro aluno específico, esse tipo de desenho obriga o professor a se desafiar e sair de sua zona de conforto, exigindo mais tempo em um estudo aprofundado do tema para se desenvolver nestas técnicas específicas. Alguns exemplos destes exercícios seriam o desenho de linhas paralelas, onduladas e cruzadas, pontilhismo, hachuras, textura, espaço negativo, formas geométricas bidimensionais e tridimensionais, desenho de objetos a partir das formas geométricas, volume, luz e sombra, perspectiva, desenho de modelo vivo, entre outros. Todos são facilmente encontrados e indicados em livros ou na internet.

Contudo, acredito que não seja tão interessante propor esse tipo de representação para crianças mais novas, já que estimular a criatividade a partir de um desenho mais diverso, com propostas que mostrem aos alunos que desenhar é muito mais do que aquilo que normalmente se imagina, seja a melhor forma de trabalhar com sua turma no ambiente escolar. Ainda assim, é possível indicar para o professor uma rotina de estudo que siga a linha da observação, conforme explicado anteriormente.

Rotina para desenvolvimento da prática de desenho de observação

Para quem já estiver desenhando e quiser aprimorar a sua prática artística, segue aqui uma rotina de exercícios que pode ser feita em sequência, mas sem demandar muito tempo do professor. Lembrando que é uma sugestão e que — caso ainda tenha deixado dúvida — existem várias formas diferentes de progredir no seu processo artístico para além das que estão aqui descritas.

Para ficar mais claro, comparando com uma atividade física, os exercícios de desenho a seguir seriam como um bom alongamento corporal para conseguir fazer o exercício de forma mais natural e orgânica, evitando desconforto e lesões que te desmotivem ou impeçam de fazer novamente os exercícios físicos posteriormente. Além disso, como estes exercícios envolvem muita concentração, é possível também “silenciar” a parte mais racional do seu cérebro — aquela que fica dizendo lá no fundo que o trabalho não está bom, que não vale a pena continuar, que é melhor parar e fazer outra coisa.

Então, para começar, escolha, primeiramente, o que vai desenhar, como um vaso de plantas, alguns livros empilhados, uma poltrona... algo que esteja a seu alcance. Escolhido o que vai representar, use uma mesa como suporte e sente-se em uma posição confortável na

cadeira, deixe todos os materiais que vai usar à mão e prepare-se para ficar de 20 a 30 minutos mais ou menos na mesma posição. O ideal é que não tenha interrupções nesse momento. Você também vai precisar de um cronômetro. Pode ser o do celular, desde que ele esteja no modo avião ou que as notificações estejam desativadas para que você não se distraia ou se desconcentre.

Os exercícios estão separados em 6 etapas que devem ser feitas na ordem a seguir: observação, desenho de memória, desenhos rápidos, desenho cego, esboço para o desenho final e desenho lento/finalizado.

1ª Etapa: observação

A ideia é observar de 5 a 10 minutos o motivo que se vai desenhar. Se é um objeto, siga as “linhas” de contorno, observe bem cada detalhe, a relação entre os detalhes com o todo do objeto etc. Comece essa etapa com 5 minutos e aos poucos, nas próximas vezes em que for fazê-lo, aumente o tempo gradativamente. Não faça nada: não pegue no objeto, não mude ele de lugar, não segure nem o lápis; apenas observe.

2ª Etapa: desenho de memória

Após a observação, retire o objeto da sua frente ou vire a cadeira de posição para não olhar mais para ele. Marque 10 minutos e vá fazendo todo o desenho com base na observação que você fez na etapa anterior. Mas lembre-se que em 10 minutos o desenho deve estar finalizado apenas com a lembrança do objeto observado.

3ª Etapa: desenhos rápidos

Ainda sem voltar a observar o objeto, agora você vai marcar no cronômetro tempos bem curtos, de 45 segundos, mais ou menos, e fazer o desenho completo do início ao fim nesse período. Por conta do tempo reduzido, pode-se fazer de 2 a 3 desenhos por folha, mas sempre tentando começar e terminar dentro do tempo marcado. Faça de 4 a 6 desenhos do mesmo objeto que esteja observando. Com a prática, pode-se reduzir o tempo para 20, 15 ou até 10 segundos por desenho.

4ª Etapa: desenho cego

Agora, a ideia é observar novamente o objeto ou motivo escolhido para fazer o desenho, porém, este deve ser feito todo sem olhar para o papel. Esse é o famoso exercício do desenho cego. Comece colocando o lápis sobre o papel, marque de 5 a 10 minutos no cronômetro e comece a desenhar tentando não tirar o lápis de cima da folha. Como esse é um exercício que exige muita concentração, comece com um tempo menor e, conforme ficar mais familiarizado com ele, aumente o tempo de duração. Uma dica para não olhar para o papel seria deixar o que se vai desenhar sobre a mesa (que não seja de vidro transparente), colocar a folha que se vai usar em uma prancheta ou suporte, deixar sobre as pernas embaixo da mesa e se concentrar para olhar apenas para o objeto observado. Como a folha desenhada estará em suas pernas que estarão embaixo da mesa, isso dificulta você querer instintivamente olhar o que está sendo feito e evita que você pare de desenhar por achar que aquilo que já fez está ruim. Seja como for, assim como nas etapas anteriores, o mais importante é lembrar que esse não é um desenho que se faz para ficar “bonito”, mas sim, para aprender a seguir mais a intuição na hora de desenhar, evitando julgamentos.

5ª Etapa: esboço para o desenho final

Agora que terminou todas as etapas anteriores, é hora de fazer o esboço do desenho final. Ou seja, hora de fazer em uma folha à parte (ou na definitiva) o desenho prévio que será a base para o desenho finalizado. Use o lápis HB e comece sempre com linhas bem fracas, bem suaves para não marcar ou sujar o papel. Com o objeto ou motivo a ser desenhado bem “vivo” na cabeça por conta dos exercícios anteriores, escolha o melhor tamanho e posição que o desenho final deverá ter, pense na composição, em como ele ocupará o papel etc. Tente não demorar mais do que 10 minutos nessa etapa.

6ª Etapa: desenho lento/finalizado

Já com o esboço pronto, tente finalizar o desenho de forma mais lenta, sem pressa, pensando que o verdadeiro desenho começa apenas agora. Se você utilizou uma folha separada para fazer o esboço, é o momento de passar a limpo para a folha definitiva. Existem várias formas para isso, todas bem explicadas em livros ou na *internet*: decalque, mesa de luz ou no “olho” mesmo, vendo o esboço e o desenhando novamente na folha de desenho definitivo. Se

for desenhar por cima do esboço, as linhas tortas ou mais rabiscadas devem estar muito suaves no papel para poder passar o lápis 2B por cima, fazendo as linhas definitivas e apagando as linhas de esboço, se necessário. Nessa etapa, você deve fazer tudo o que precisa para o desenho ser concluído, todos os detalhes para deixá-lo mais interessante, como proporções, volume, luz e sombra, entre outras técnicas que você já souber aplicar. O ideal é que ela seja feita em, pelo menos, 30 minutos, mas um tempo bom seria de 45 a 90 minutos. Porém, conforme for praticando, você sentirá a necessidade de gastar mais ou menos tempo dependendo do tamanho ou da complexidade do desenho, bem como dos detalhes que deseja inserir para torná-lo mais ou menos atrativo.

Agora é só seguir as etapas anteriores e treinar sempre que possível.

Palavras finais

Caso queira algum direcionamento para a prática do desenho após essas dicas iniciais, existem muitos livros, *workshops* e cursos presenciais ou *on-line* no mercado que podem atender a necessidade de cada indivíduo. Tudo depende da sua motivação e do seu objetivo, pois, como já dito durante todo o texto, não existe um único tipo de desenho e, por conseguinte, não existe desenho certo ou errado. Sinta-se livre para experimentar, se expressar e buscar a melhor forma de desenvolver a sua prática artística, sempre tendo em mente que, quanto mais contato você — professora ou professor — tiver com o seu próprio fazer, mais poderá ajudar os seus estudantes a desenvolverem o potencial que eles têm.

Caso decida trilhar esse caminho, espero que reencontre a sua criança interior, que seja gentil e que não exija muito dela. Pelo contrário, desejo que aproveitem mais a travessia do que a chegada, que se aproximem e, claro, que se divirtam bastante redescobrimo o desenho juntos.

APÊNDICE 2: TCLE PARA A PROFESSORA REGENTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, de responsabilidade de Netinho Maia, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar e compreender de que forma ocorre a perda do desenho enquanto linguagem e expressividade em relação à prática artística para crianças no ambiente escolar matriculadas no terceiro ano da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e fotografias do processo, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários e de observação das atividades práticas de desenho realizadas em sala de aula. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, tais como: gerar alguns constrangimentos no que diz respeito à forma como se entende o que é ou não saber desenhar. Ou seja, o participante pode não se sentir à vontade para se expressar por enxergar o seu trabalho como algo muito diferente do que os demais participantes conseguem fazer, gerando um sentimento de frustração ou incapacidade. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: fazendo previamente com os participantes uma roda de conversa, expondo de forma acolhedora e didática o que é desenhar, para que eles entendam que essa é uma prática muito ampla, não existindo apenas uma maneira de ser feita. Dessa forma, espera-se que os envolvidos entendam que eles podem se expressar livremente, já que não existe desenho certo ou errado. Além disso, será garantido o anonimato dos participantes, não expondo o nome de nenhum deles, seja na entrevista, seja nos resultados obtidos com os desenhos produzidos.

Espera-se com esta pesquisa que a ideia que, no geral, se tem do desenho seja desmistificada, não sendo mais entendido o ato de desenhar apenas como uma forma de representar a realidade. Assim, as crianças podem se sentir estimuladas a desenharem sem

medo, aumentando as chances de elas, no futuro, não verem esta prática como algo difícil e complexo de ser feito.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar pelo telefone (61) 99255-6044 ou pelo e-mail netinho_maia@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação de mestrado da qual essa pesquisa faz parte e de um possível artigo científico a ser escrito após a finalização desta, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da professora

Assinatura do pesquisador

Brasília – DF, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE 3: TCLE PARA OS/AS RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, de responsabilidade de Netinho Maia, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar e compreender de que forma ocorre a perda do desenho enquanto linguagem e expressividade em relação à prática artística para crianças no ambiente escolar matriculadas no terceiro ano da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e fotografias do processo, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários e de observação das atividades práticas de desenho realizadas em sala de aula. É para estes procedimentos que seu/sua filho(a) está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa pode implicar em riscos, tais como: gerar alguns constrangimentos no que diz respeito à forma como se entende o que é ou não saber desenhar. Ou seja, o participante pode não se sentir à vontade para se expressar por enxergar o seu trabalho como algo muito diferente do que os demais participantes conseguem fazer, gerando um sentimento de frustração ou incapacidade. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: fazendo previamente com os participantes uma roda de conversa, expondo de forma acolhedora e didática o que é desenhar, para que eles entendam que essa é uma prática muito ampla, não existindo apenas uma maneira de ser feita. Dessa forma, espera-se que os envolvidos entendam que eles podem se expressar livremente, já que não existe desenho certo ou errado. Além disso, será garantido o anonimato dos participantes, não expondo o nome de nenhum deles, seja na entrevista, seja nos resultados obtidos com os desenhos produzidos.

Espera-se com esta pesquisa que a ideia que, no geral, se tem do desenho seja desmistificada, não sendo mais entendido o ato de desenhar apenas como uma forma de representar a realidade. Assim, as crianças podem se sentir estimuladas a desenharem sem

medo, aumentando as chances de elas, no futuro, não verem esta prática como algo difícil e complexo de ser feito.

A participação do(a) seu/sua filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) seu/sua filho(a) a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar pelo telefone (61) 99255-6044 ou pelo e-mail netinho_maia@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos pais dos participantes por meio da divulgação da dissertação de mestrado da qual essa pesquisa faz parte e de um possível artigo científico a ser escrito após a finalização desta, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da responsável

Assinatura do pesquisador

Brasília — DF, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE 4: TALE PARA OS/AS ESTUDANTES

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, coordenada pelo pesquisador Netinho Maia. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber o que você conhece sobre desenho, se gosta de desenhar, se desenha sempre ou apenas de vez em quando e, principalmente, se tem perdido o interesse em fazer novos desenhos ultimamente.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm entre 8 e 9 anos de idade.

A pesquisa será feita na sua escola, em sala de aula e fora dela, onde as crianças primeiro vão responder a umas perguntinhas simples e depois desenharão de diferentes formas, não só no papel, como já conhecem. Para isso, será usado papel, lápis, lápis de cor, giz de cera, barbante, cola, tesoura sem ponta, tinta e materiais naturais, como terra, pedras e galhos, todos materiais considerados seguros. Ainda assim, é possível que você se suje um pouquinho nas atividades, que precise subir ou descer de algum lugar, o que pode fazer você se cansar, se arranhar, ou até se sentir estranho, caso ache que o seu desenho não ficou muito bom ou está muito diferente dos desenhos dos colegas. Mas tudo bem, você será bem acompanhado e terá toda a ajuda que precisar. Caso aconteça algo errado, você pode me contatar pelo telefone (61) 99255-6044 ou pelo e-mail netinho_maia@hotmail.com, além de poder entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (o grupo de pessoas que revisou e aprovou o projeto) pelo telefone (61) 3107-1592 ou pelo e-mail cep_chs@unb.br. Mas é importante falar que há muitas coisas boas que podem acontecer, como você aprender outras formas de desenhar, querer desenhar mais vezes na escola e em casa, usar o desenho dentro e fora de sala de aula como uma brincadeira, além de experimentar uma grande aventura levando as linhas do desenho para passear fora do papel.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um texto que estou escrevendo chamado Dissertação de Mestrado, e a sua experiência com o desenho estará por lá, mas sem identificar as crianças que participaram.

Consentimento pós-informado

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Netinho Maia. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/da participante menor de idade

Assinatura do pesquisador

Brasília – DF, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA DE CAMPO

A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Questionário Inicial

Nome: _____

Idade: _____ Ano: _____ Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____

Antes de iniciar as atividades práticas de desenho, responda as perguntas a seguir:

1. Para você, o que é um desenho?

2. Você gosta de desenhar? Por quê?

3. O que você sente quando faz um desenho?

4. Na sua opinião, o que é desenhar bem?

5. Você já desistiu de um desenho antes de terminá-lo? Por quê?

APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO FINAL DA PESQUISA DE CAMPO

A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Questionário Final

Nome: _____

Idade: _____ Ano: _____ Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____

Agora que finalizamos as atividades práticas de desenho, responda as perguntas a seguir:

1. O que você achou dos nossos encontros?

2. Você já conhecia as formas de desenho que praticamos?

3. Você gostou de desenhar dessa maneira?

4. Você gostaria de desenhar mais na escola?

5. Você acha que vai desenhar mais no seu dia a dia a partir de agora?

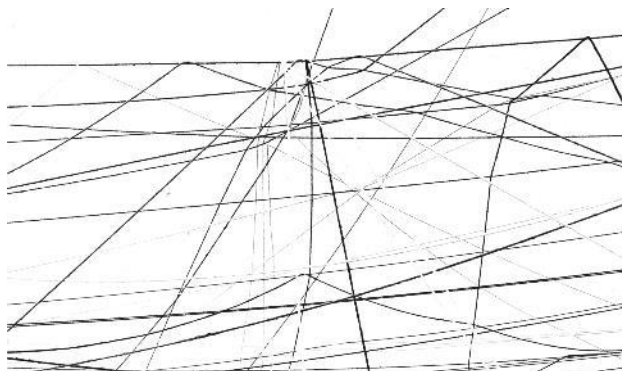
APÊNDICE 7: CONVITE DA EXPOSIÇÃO

Exposição Todas as Linhas

Convidamos os pais e/ou responsáveis para a exposição **Todas as Linhas**, uma mostra dos trabalhos dos estudantes do 3ºA. Os desenhos foram produzidos sob orientação do mestrando Netinho Maia, pesquisador e professor da Secretaria de Educação.

A exposição será dia 3 de junho,
no final do turno.

Contamos com a sua presença.

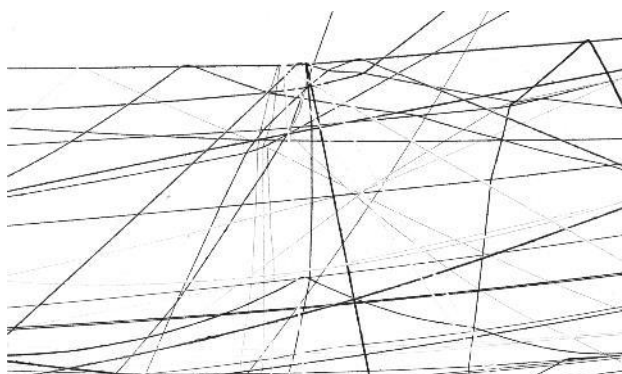


Exposição Todas as Linhas

Convidamos os pais e/ou responsáveis para a exposição **Todas as Linhas**, uma mostra dos trabalhos dos estudantes do 3ºA. Os desenhos foram produzidos sob orientação do mestrando Netinho Maia, pesquisador e professor da Secretaria de Educação.

A exposição será dia 3 de junho,
no final do turno.

Contamos com a sua presença.

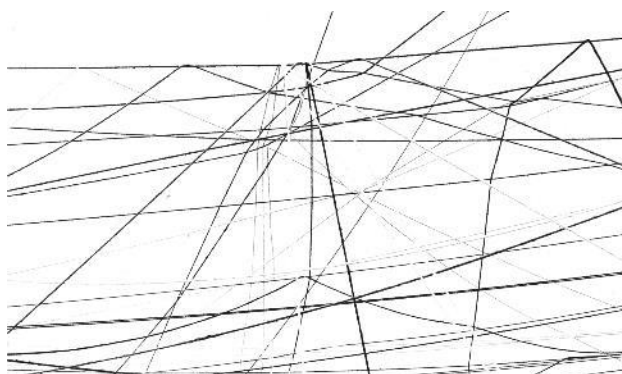


Exposição Todas as Linhas

Convidamos os pais e/ou responsáveis para a exposição **Todas as Linhas**, uma mostra dos trabalhos dos estudantes do 3ºA. Os desenhos foram produzidos sob orientação do mestrando Netinho Maia, pesquisador e professor da Secretaria de Educação.

A exposição será dia 3 de junho,
no final do turno.

Contamos com a sua presença.



APÊNDICE 8: TEXTO PARA OS RESPONSÁVEIS, ENTREGUE NA EXPOSIÇÃO

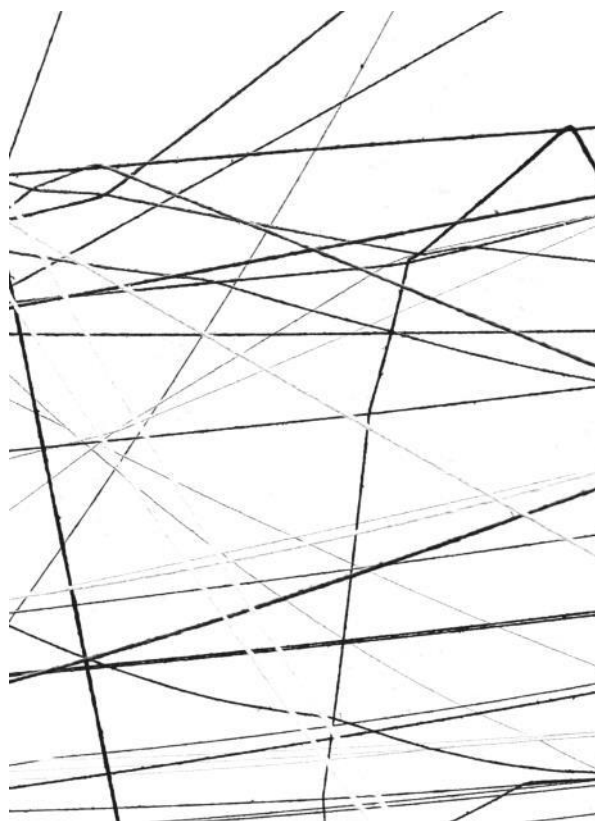
A importância do desenho

O desenho é uma das primeiras linguagens do ser humano. Dentre tantas maneiras de explicá-lo, ele pode ser entendido como uma forma de traduzir um pensamento, mostrando o modo de ver o mundo de quem o fez. Sua popularidade pode ser explicada por ele ser uma prática que não exige muitos recursos: com apenas um lápis e papel na mão, já é possível fazê-lo.

A importância do desenho na infância

Para a criança, a prática do desenho é fundamental, pois desenvolve o raciocínio, o intelecto, a percepção do mundo e a coordenação motora. Além disso, ela pode ser uma forma de brincar, de expressar sentimentos e até de dizer ao mundo quem ela é.

O desenho também é importante para ajudar as crianças a ter uma infância mais saudável, podendo diminuir o tempo de uso de celulares, *tablets* e televisão, reduzindo a hiperestimulação e vício que o uso excessivo de telas tem causado em nossa sociedade.



A importância de continuar (ou voltar) a desenhar depois de adulto

Assim como é possível aprender a andar e a falar mesmo que ninguém nasça sabendo, o desenho não é um dom que apenas algumas pessoas possuem. Se você desenhava quando criança, mas parou conforme cresceu, saiba que sempre é possível voltar a praticar o seu desenho. Para os adultos, desenhar ajuda a ser mais observador, aumenta a concentração, estimula as atividades cerebrais, melhora a autoestima e a criatividade, além de ser uma forma de entretenimento e diminuição o estresse.

Estimule sua criança a desenhar e (por que não?) desenhe com ela!

Essa interação entre mães, pais e seus filhos fortalece os laços, desenvolve vínculos e cria boas lembranças para toda a vida.

Os trabalhos produzidos pelos estudantes do 3º “A” fazem parte da Pesquisa de Campo do Projeto de Mestrado do professor da Secretaria de Estado de Educação Netinho Maia, intitulada “A linha perdida: análises e reflexões sobre as aulas de desenho para crianças do terceiro ano da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. O estudo, ainda em progresso, é realizado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa de Educação em Artes Visuais, sob orientação da Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.

A privacidade de todos os estudantes foi preservada.

