

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ – CCCO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GEORGIA BEATRIZ ALVES RIBEIRO DE AMORIM

**O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO
DOCENTE E PERCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS**

CODÓ
2025

GEORGIA BEATRIZ ALVES RIBEIRO DE AMORIM

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO
DOCENTE E PERCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à banca examinadora como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

CODÓ
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Amorim, Georgia Beatriz Alves Ribeiro de.

O desenho na educação infantil: prática pedagógica,
formação docente e percursos autobiográficos / Georgia
Beatriz Alves Ribeiro de Amorim. - 2025.

50 f.

Orientador(a): Laiz Mara Meneses Macedo.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Codó-ma, 2025.

1. Desenho. 2. Formação Inicial Docente. 3. Método
Autobiográfico. I. Macedo, Laiz Mara Meneses. II. Título.

GEORGIA BEATRIZ ALVES RIBEIRO DE AMORIM

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO
DOCENTE E PERCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à banca examinadora como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em ____ de _____ de 2025.

Banca Examinadora:

DRA. LAIZ MARA MENESES MACEDO

(Presidente - Orientadora/UFMA)

DRA. KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

(Membro Interno/UFMA)

DR. JOELSON DE SOUSA MORAIS

(Membro Interno/UFMA)

CODÓ

2025

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância do desenho na educação infantil, investigando seu papel como prática pedagógica e recurso para a formação inicial docente. Por meio do método autobiográfico, analisa-se minha trajetória profissional, conectando experiências individuais às práticas pedagógicas e às questões formativas do curso de pedagogia. A pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico-cultural, com base em autores como Vygotsky (1984), que reconhece o desenho como uma atividade simbólica essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e Piaget (1976), que destaca sua função na organização do pensamento infantil. O estudo apresenta contribuições relevantes para o campo educacional ao evidenciar como o desenho pode ser incorporado de forma significativa à educação infantil, promovendo um ambiente inclusivo e criativo que favorece o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, ressalta a importância do relato autobiográfico na formação docente, permitindo reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e fortalecendo a relação entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: desenho, educação infantil, formação inicial docente, método autobiográfico, perspectiva histórico-cultural.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O desenho como atividade simbólica e pedagógica na educação infantil

2.2 O papel do desenho no desenvolvimento infantil: estado do conhecimento em dissertações e teses brasileiras

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização do método autobiográfico

3.2 Descrição da trajetória profissional como ponto de análise

3.3 Estratégias de coleta e análise de dados

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise das práticas pedagógicas envolvendo o desenho

4.2 Reflexões sobre a formação inicial docente e o uso do desenho como recurso pedagógico

4.3 Desafios e perspectivas do uso do desenho no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, o desenho ocupou um papel central na minha vida como forma de expressão e aprendizagem. Na infância, lápis e papel eram ferramentas que me permitiam comunicar sentimentos, ideias e histórias que minha mente criava. Para além de uma atividade lúdica, o desenho se mostrou um meio de explorar o mundo, compreender emoções e dar forma a conceitos que pareciam complexos demais para serem traduzidos em palavras. Essas experiências pessoais refletem o que Vygotsky (1984) definiu como a natureza simbólica do desenho, que permite à criança transitar entre uma percepção concreta e um pensamento mais abstrato, articulando significados internos e externos.

Com o tempo, essa percepção amadureceu, levando-me a reconhecer a importância do desenho na educação infantil. Ele não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Como destaca Gardner (1994), o desenho estimula múltiplas inteligências, sendo uma atividade que envolve a criatividade, a percepção espacial, a coordenação motora fina e a resolução de problemas. Além disso, é uma forma poderosa de comunicação, permitindo que crianças expressem sentimentos e ideias que, muitas vezes, não conseguem verbalizar, alinhando-se à perspectiva de Lowenfeld (1977), que considera o desenho um meio fundamental para o desenvolvimento da expressão individual e da sensibilidade artística.

Durante minha trajetória em sala de aula na educação infantil, observei como o desenho facilita a assimilação de conceitos, fortalece a autoestima e promove o entendimento do mundo. Ele atua como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e as vivências pessoais de cada criança, conforme reforçado por Dewey (1959), que defende a integração entre experiência e aprendizado como um pilar da educação. Nesse contexto, o desenho não apenas dá voz às crianças, mas também as ajuda a se conhecerem melhor, ao mesmo tempo em que exploram o mundo ao seu redor.

O uso do desenho enquanto prática pedagógica e instrumento de formação inicial docente pode ser analisado a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que considera o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e culturais ao longo do tempo. Sob esse olhar, o desenho é mais do que uma

expressão individual; ele é um instrumento mediador de significados e relações no processo educativo, como proposto por Vygotsky (1984). Para ele, a criação simbólica do desenho permite à criança construir conceitos e compreender o mundo ao seu redor, articulando elementos internos (emoções e pensamentos) com o externo (o ambiente e as práticas culturais).

No contexto da formação docente, o desenho pode ser compreendido como um recurso pedagógico que oferece aos professores em formação uma oportunidade de refletir sobre a infância como um espaço de produção cultural (Corsaro, 2011). Ao utilizar o desenho nas práticas educativas, o professor ressignifica a ideia de ensino, deslocando-se de um modelo baseado na transmissão de conteúdos para uma abordagem que privilegia o protagonismo infantil. Isso exige que o educador se forme não apenas como um técnico que aplica métodos, mas como um mediador que compreende o papel do desenho na constituição do pensamento e na socialização das crianças.

O relato autobiográfico é igualmente significativo na formação inicial docente, especialmente quando inserido nessa mesma perspectiva histórico-cultural. Nóvoa (1992) aponta que o processo de se tornar professor envolve revisitar experiências pessoais e profissionais para construir uma identidade docente que seja coerente com as demandas sociais e culturais do contexto educacional. Nesse sentido, o relato autobiográfico permite ao professor em formação compreender sua trajetória como parte de um processo maior de formação coletiva, em que a experiência individual é analisada à luz das práticas históricas da profissão.

Ao narrar suas experiências com o uso do desenho, por exemplo, o futuro professor pode identificar os sentidos atribuídos a essa prática no decorrer de sua formação, reconhecendo lacunas e potencialidades. Bakhtin (1981) reforça que o relato não é um discurso isolado, mas parte de uma interação dialógica, em que as vozes do sujeito e da cultura se encontram. Assim, o relato autobiográfico torna-se um espaço para dialogar com práticas pedagógicas herdadas e construir novas formas de compreensão sobre o papel do professor no desenvolvimento infantil.

A formação inicial docente, nesse contexto, deve valorizar tanto o relato autobiográfico quanto a prática pedagógica como espaços de reflexão crítica. Schön (1983) contribui para esse debate ao destacar a importância da reflexão na ação, que, no caso do uso do desenho, permite ao educador compreender como essa prática não é apenas uma técnica, mas uma atividade que promove o

desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao refletir sobre suas experiências e interações, o professor em formação pode ampliar sua percepção sobre a infância, reconhecendo-a como uma etapa da vida rica em produção cultural e interações significativas.

Portanto, o uso do desenho e o relato autobiográfico devem ser entendidos como práticas integradas ao processo de formação inicial docente. Ambos possibilitam a análise das interações sociais e culturais que estruturam a educação, bem como a construção de uma identidade profissional que reconheça a importância das mediações simbólicas, como o desenho, na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Isso fortalece uma formação crítica, situada e conectada às práticas pedagógicas da educação infantil.

Diante dessas reflexões, o objetivo geral deste trabalho é compreender a importância do desenho na educação infantil, utilizando o relato autobiográfico como método para abordar questões relacionadas à formação inicial, à experiência individual e às práticas pedagógicas vivenciadas no contexto histórico-cultural do curso de pedagogia e da educação infantil. Os objetivos específicos deste trabalho estão alinhados à análise teórica, metodológica e prática do uso do desenho na educação infantil, com ênfase na formação inicial docente. O primeiro objetivo é investigar o desenho como uma atividade simbólica, analisando sua relevância histórica e cultural no desenvolvimento infantil e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, com base em autores como Vygotsky (1984) e Piaget (1976). O segundo objetivo é examinar o estado do conhecimento sobre o uso do desenho como prática pedagógica, a partir de dissertações e teses brasileiras, identificando tendências e lacunas que auxiliem a compreender sua aplicação no contexto educativo.

De modo geral, o estudo busca analisar práticas pedagógicas vivenciadas na educação infantil que utilizam o desenho como ferramenta para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. De modo específico, me proponho a refletir sobre a formação inicial docente no curso de pedagogia, utilizando o método autobiográfico para analisar como experiências individuais e práticas educacionais se conectam ao contexto histórico-cultural da educação infantil; bem como identificar os desafios e as perspectivas do uso do desenho como recurso pedagógico.

A pergunta que norteia este estudo é: Como o desenho pode ser incorporado de forma significativa ao processo educativo na educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a reflexão sobre a formação inicial docente? No contexto deste trabalho, o termo desenho será definido como a produção gráfica realizada pela professora com o propósito de ser pintada, redesenhada ou reinterpretada pelas crianças durante atividades pedagógicas na educação infantil. Essa abordagem considera o desenho como uma prática mediadora, em que a professora fornece um modelo inicial que serve tanto como referência quanto como ponto de partida para a expressão e criação das crianças.

Ao envolver as crianças nesse processo, o desenho deixa de ser apenas uma representação técnica ou artística e passa a ser compreendido como uma ferramenta pedagógica que promove a interação, a expressão individual e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Assim, o desenho produzido pela professora assume um papel central na mediação entre os saberes prévios das crianças e novos aprendizados, sendo ressignificado através das interpretações e intervenções realizadas por elas. A seguir apresento as seções que constituem esta pesquisa.

A Fundamentação Teórica deste trabalho busca explorar o desenho na educação infantil sob diferentes aspectos, com foco em sua evolução histórica, simbólica e pedagógica. Na seção *2.1 O desenho como atividade simbólica na educação infantil*, é discutido como o desenho, ao longo do tempo, passou de uma prática marginalizada a um recurso central no desenvolvimento infantil, sendo reconhecido por autores como Vygotsky (1984) e Piaget (1976) como uma atividade simbólica que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, são abordadas as mudanças na percepção pedagógica do desenho, sua consolidação como ferramenta multidisciplinar no século XX e os desafios contemporâneos, como a incorporação das tecnologias digitais e o impacto no desenvolvimento motor e social.

A seção *2.2 O papel do desenho no desenvolvimento infantil: estado do conhecimento em dissertações e teses brasileiras* analisa o panorama acadêmico nacional sobre o tema. Este segmento investiga como o desenho tem sido abordado em estudos recentes, destacando suas contribuições para o aprendizado e os desafios enfrentados na sua aplicação pedagógica. A análise revela tendências na literatura e aponta lacunas que este trabalho busca preencher.

A Metodologia apresenta o método autobiográfico como a abordagem central do estudo. Em *3.1 Caracterização do método autobiográfico*, detalha-se como essa estratégia permite a reflexão crítica sobre a formação inicial e as práticas pedagógicas vivenciadas. Em *3.2 Descrição da trajetória profissional como ponto de análise*, é descrita a experiência do pesquisador em sala de aula como base para o levantamento de dados. Por fim, *3.3 Estratégias de coleta e análise de dados* expõe as ferramentas utilizadas para compreender e interpretar as práticas e reflexões sobre o uso do desenho na educação infantil.

Os Resultados e Discussão apresentam a análise das práticas pedagógicas e as reflexões sobre o uso do desenho no desenvolvimento infantil e na formação docente. Em *4.1 Análise das práticas pedagógicas envolvendo o desenho*, são discutidas experiências de sala de aula que utilizam o desenho como recurso pedagógico. Na subseção *4.2 Reflexões sobre a formação inicial docente e o uso do desenho como recurso pedagógico*, são analisadas as implicações do método autobiográfico na construção da identidade docente. Por fim, *4.3 Desafios e perspectivas do uso do desenho no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças* aborda os limites e possibilidades dessa prática no contexto educacional contemporâneo.

As Considerações Finais sintetizam os principais achados do estudo, apontando contribuições para a prática pedagógica na educação infantil e destacando a relevância do desenho como uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, são apresentadas sugestões para futuras pesquisas, incentivando a continuidade das discussões sobre o tema no campo educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórica deste trabalho discute o desenho como uma prática pedagógica essencial na educação infantil, analisando sua evolução histórica, simbólica e educacional. Inicialmente, explora-se o desenho como uma atividade simbólica que transcende a simples representação artística, sendo reconhecido por autores como Vygotsky (1984) e Piaget (1976) como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O desenho é apresentado como um recurso que promove a transição do pensamento concreto para o abstrato, auxiliando na construção de significados e na expressão individual.

A seção também discute a transformação do desenho ao longo dos séculos, de uma habilidade técnica restrita a um grupo seleto de aprendizes para um recurso pedagógico central na educação formal. Destacam-se as suas aplicações multidisciplinares e a capacidade de estimular a criatividade, a percepção espacial e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que facilita a expressão de sentimentos e ideias. Além disso, são analisados os desafios contemporâneos, como a integração do desenho com tecnologias digitais na educação infantil e o impacto dessa inovação no desenvolvimento motor e social das crianças.

Por fim, a fundamentação teórica contextualiza o desenho como uma prática inclusiva, destacando seu papel na educação de crianças com diferentes habilidades e necessidades. Esse panorama teórico fornece a base para compreender como o desenho pode ser incorporado ao processo educativo, tanto como um instrumento de aprendizagem quanto como um recurso formativo para professores, conectando teoria e prática no campo da pedagogia.

2.1 O desenho como atividade simbólica e pedagógica na educação infantil

O desenho, ao longo do tempo, tem ocupado um papel significativo no ambiente escolar, evoluindo tanto em termos de prática quanto de percepção pedagógica. De atividade marginalizada a recurso pedagógico central, o desenho tem sido fundamental na formação das crianças, ajudando-as a compreender o mundo ao seu redor e a expressar suas ideias e sentimentos.

Nos primeiros tempos da educação formal, especialmente na Idade Média e no Renascimento, o desenho era considerado uma habilidade técnica e estava mais relacionado ao ensino das artes visuais, com foco na representação realista. No entanto, era uma prática restrita a um grupo seleto de estudantes, como aqueles em escolas de arte ou filhos de famílias mais ricas, voltada principalmente para o aprimoramento das habilidades artísticas e não necessariamente para o desenvolvimento cognitivo mais amplo.

Com o avanço da educação formal nos séculos seguintes, o desenho começou a ser incorporado de forma mais sistemática no currículo escolar. Durante esse período, o desenho passou a ser visto não apenas como uma prática artística, mas também como uma ferramenta pedagógica importante. Ele começou a ser utilizado para ensinar outras disciplinas, como geometria, ciências e história, além de servir como meio de desenvolver habilidades cognitivas, como a observação e a percepção espacial.

O desenho passava a ser visto como algo que ajudava a criança a compreender a realidade ao seu redor, a aprimorar sua capacidade de representar o mundo e a estimular sua criatividade. Porém, ainda havia uma forte ênfase na imitação e na técnica, com pouca valorização da expressão pessoal da criança. Psicólogos como Piaget (1976) e Vygotsky (1984) contribuíram para o entendimento do desenho como um importante meio de expressão e de desenvolvimento do pensamento. Para Piaget (1976) o desenho é uma das atividades mais importantes para a criança, pois através dele ela expressa não apenas o que vê, mas também o que pensa, organizando mentalmente o mundo ao seu redor.

Piaget (1976) reconhece o desenho como uma das formas pelas quais as crianças exploram o mundo e constroem seu conhecimento. Ele argumenta que o ato de desenhar é um reflexo do estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, sendo uma atividade fundamental para o desenvolvimento da percepção e do pensamento lógico. Vygotsky (1984), por sua vez, ressaltou o desenho como uma atividade simbólica, essencial para a construção de significados e para a comunicação de pensamentos complexos. O desenho é uma das formas mais complexas de atividade simbólica, que, para a criança, representa não só uma forma de expressar o mundo exterior, mas também um meio de representar seus próprios pensamentos e sentimentos, promovendo a transição de uma percepção sensorial para um pensamento mais abstrato (Vygotsky, 1984).

Dessa perspectiva, o desenho ganha uma nova relevância no contexto educacional, deixa de ser visto apenas como uma técnica para adquirir habilidades motoras ou estéticas e passa a ser compreendido como uma prática que contribui profundamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Assim, ao ser incorporado à educação infantil, o desenho se torna um espaço de expressão livre, permitindo às crianças explorar e desenvolver suas próprias ideias e sentimentos por meio da arte.

No século XX, o desenho se consolidou como um recurso pedagógico multidisciplinar, durante esse período, o desenho deixou de ser apenas uma atividade de representação do mundo externo, passando a ser também uma forma de representação interna das ideias e dos sentimentos das crianças, ele se tornou uma ferramenta pedagógica utilizada para estimular o raciocínio, a criatividade, a observação crítica e a expressão pessoal.

O desenho continua a ser uma ferramenta essencial no ambiente escolar no século XXI, ele se expandiu para além do papel e do lápis, integrando-se com novas tecnologias, como o uso de tablets e programas de design digital. Essa inovação tecnológica oferece novas possibilidades para as crianças explorarem sua criatividade e expressarem suas ideias de maneiras ainda mais diversificadas, mas também levanta um questionamento sobre o impacto dos recursos tecnológicos na educação infantil e o seu uso excessivo na educação infantil e seus impactos na interação social.

Crianças pequenas aprendem muito sobre empatia, comunicação e habilidades sociais através de interações diretas com outras crianças e adultos. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos, como *tablets* ou computadores, pode reduzir essas interações face a face, prejudicando o desenvolvimento de competências sociais essenciais. A educação infantil também envolve o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. Atividades físicas, como brincar ao ar livre, correr, pular e desenhar, são essenciais para o desenvolvimento motor das crianças. O uso prolongado de dispositivos tecnológicos pode resultar em comportamentos sedentários, o que pode prejudicar a saúde física e o desenvolvimento motor das crianças.

Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta útil e enriquecedora para o ensino, é fundamental que seja usada de maneira equilibrada e supervisionada na educação infantil. O desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, motoras e

emocionais das crianças exige um ambiente diversificado, com atividades que envolvam interações humanas, brincadeiras ao ar livre e experiências sensoriais. Quando usada de forma excessiva ou inadequada, a tecnologia pode, sim, prejudicar esses aspectos essenciais do desenvolvimento infantil. Portanto, é importante que pais e educadores estejam atentos ao uso de recursos tecnológicos, garantindo que eles sejam incorporados ao processo de aprendizagem de forma moderada e cuidadosa, sempre priorizando o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças

Além disso, o desenho é amplamente reconhecido como uma prática inclusiva, capaz de atender às necessidades de diversas crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações. Ele é utilizado de forma transversal no currículo escolar, como uma ferramenta para estimular o aprendizado em áreas como matemática, ciências, literatura e até mesmo na resolução de problemas complexos. O desenho também se tornou um método importante para o apoio ao desenvolvimento socioemocional das crianças, permitindo que elas expressem sentimentos, lidam com conflitos internos e se conectem com os outros (Freitas, 2004).

2.2 O papel do desenho no desenvolvimento infantil: estado do conhecimento em dissertações e teses brasileiras

O Estado do Conhecimento é uma metodologia de pesquisa teórica que visa mapear, organizar e analisar a produção acadêmica existente sobre determinado tema, permitindo compreender como o campo de estudos tem se constituído ao longo do tempo, assim, preocupa-se em identificar tendências, lacunas e enfoques predominantes nas pesquisas, oferecendo uma visão panorâmica da produção científica (Romanowski; Ens, 2006).

Segundo Ferreira (2002), essa abordagem caracteriza-se por um levantamento das pesquisas produzidas sobre um objeto de estudo, especialmente dissertações e teses, com o objetivo de identificar recorrências, avanços e desafios na área. O Estado do Conhecimento possibilita, assim, a constituição de um mapeamento crítico das investigações, destacando referenciais teóricos, metodologias e categorias de análise mais empregadas.

Para Morosini (2012), essa metodologia se insere no campo das pesquisas qualitativas e tem um caráter analítico-interpretativo, pois não se limita a um levantamento descritivo dos trabalhos, mas busca compreender os movimentos da produção acadêmica e suas implicações para o campo de estudo. A autora ressalta que o Estado do Conhecimento pode subsidiar novas pesquisas ao revelar lacunas temáticas ou aspectos pouco explorados, orientando futuros investigadores na formulação de problemas e hipóteses.

Outro ponto relevante é apontado por Ramos e Cury (2020), que destacam o Estado do Conhecimento como uma ferramenta essencial para a construção de diagnósticos sobre determinadas áreas do saber, permitindo que pesquisadores e formuladores de políticas educacionais tenham uma compreensão mais ampla dos debates acadêmicos. Nesse sentido, a sistematização dos estudos permite não apenas identificar produções mais citadas e abordagens dominantes, mas também compreender os impactos desses trabalhos na formulação de políticas educacionais ou na prática docente.

Além disso, conforme Severino (2007), a elaboração de um Estado do Conhecimento exige rigor metodológico, demandando a definição clara de fontes, critérios de inclusão de estudos, categorias de análise e formas de apresentação dos resultados. O autor alerta para a necessidade de evitar análises superficiais ou listagens descritivas, uma vez que o propósito desta metodologia é proporcionar interpretações fundamentadas sobre a produção acadêmica.

Para a realização dessa pesquisa foram consultados trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, utilizando os descritores "DESENHO" e "EDUCAÇÃO INFANTIL", resultando na identificação de pesquisas que abordam o tema a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Inicialmente, foram encontrados 26 resultados, abrangendo dissertações e teses de diferentes instituições e programas de pós-graduação. O objetivo foi identificar estudos que abordassem o tema do desenho no contexto da educação infantil,

¹A escolha pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como fonte da pesquisa se justifica pela por esse repositório reunir trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado de diversas universidades brasileiras. Esses estudos apresentam aprofundamento teórico e metodológico, permitindo uma análise mais detalhada do tema investigado. Além disso, o catálogo abrange produções de diferentes regiões do país, favorecendo a identificação de tendências e perspectivas diversas. Os trabalhos disponíveis passaram por avaliação acadêmica, garantindo a qualidade da informação. A organização do repositório, que permite buscas por palavras-chave, ano e instituição, facilita a sistematização dos dados, contribuindo para o levantamento da produção científica.

considerando abordagens pedagógicas, simbólicas e de formação docente. Após o levantamento inicial, foi realizado um processo de mapeamento e seleção com base nos seguintes critérios de inclusão:

1. Estudos publicados entre 2020 e 2024, para garantir a contemporaneidade das análises;
2. Trabalhos que apresentassem uma relação explícita entre o desenho e o desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas ou a formação docente;
3. Dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes que permitissem acesso às informações essenciais para análise;
4. Pesquisas que utilizassem fundamentações teóricas relacionadas à perspectiva histórico-cultural ou abordagens vinculadas à teorias críticas ou pós-críticas.

Quadro 1 - Mapeamento final após a aplicação dos critérios de exclusão

An o	Título	Autor	Instituição	Tipo
2020	A relação transferencial professor-aluno representada no desenho infantil: um estudo bibliográfico	Carolina Campos Leite Loyolla Ataíde	Universidade Ibirapuera	Dissertação
2020	Práticas desenhísticas em educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica	Gabriel Souza Coelho	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação
2021	O pensamento imaginativo da criança na representação do desenho: sentidos para a educação infantil	Jaine da Silva Santos Ribeiro	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação
2022	As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural	Beatriz de Cassia Boriollo	Universidade Federal de São Carlos	Tese
2022	O desenho na educação infantil: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino	Angelita Santa Rosa Baldani	Universidade do Vale do Taquari	Dissertação

2023	Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências	Claudineia Rossini Gouveia	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2023	Pressupostos para o ensino do desenho na educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica	Ana Karina Correa	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

A análise dos trabalhos selecionados revela diferentes perspectivas sobre o desenho na educação infantil. A dissertação de Ataíde (2020) destaca a relação transferencial entre professor e aluno, evidenciando que essa dinâmica, amplamente discutida na psicanálise, também se manifesta no ambiente escolar. O estudo argumenta que, por meio do desenho, as crianças expressam simbolicamente suas emoções e percepções sobre os professores, permitindo aos educadores uma compreensão mais profunda das relações afetivas estabelecidas na sala de aula. A interpretação dessas produções visuais pode, assim, auxiliar na identificação de possíveis conflitos emocionais e no aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Já a dissertação de Coelho (2020), fundamentada na pedagogia histórico-crítica, analisa o desenho como um instrumento central no ensino e aprendizagem na educação infantil. Para além do desenho como atividade lúdica, o autor enfatiza seu papel no desenvolvimento cultural e humano. A pesquisa propõe que o desenho deve ser incorporado de forma planejada no currículo, considerando não apenas a expressão criativa da criança, mas também seu desenvolvimento cognitivo e social. Esse estudo reforça o papel do professor como mediador ativo no processo de ensino, contribuindo para práticas pedagógicas mais intencionais e estruturadas.

As demais dissertações e teses analisadas abordam o desenho na educação infantil sob diferentes prismas teóricos e metodológicos, mas convergem ao evidenciar sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Essas pesquisas ressaltam quatro dimensões fundamentais do desenho na infância:

Quadro 2 - dimensões do desenho na educação infantil e suas respectivas descrições

Dimensão	Descrição
Cognitiva	O desenho como instrumento para o desenvolvimento do pensamento imaginativo, da consciência e das funções psicológicas superiores.
Emocional e Afetiva	Sua utilização como meio de expressão de sentimentos e relações interpessoais, como exemplificado na análise da transferência entre professor e aluno.
Cultural e Criativa	O desenho como prática mediadora que conecta as crianças ao universo artístico e social, ampliando suas referências culturais.
Pedagógica	Sua aplicação como estratégia intencional de ensino, contribuindo para um currículo enriquecido e aprendizagens mais significativas.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de Coelho (2020).

A pesquisa sobre o desenho na educação infantil se desenha como um mosaico de vozes e perspectivas que, juntas, revelam a riqueza dessa linguagem simbólica e seu papel na formação da infância. O percurso por essas produções acadêmicas nos leva a um campo de tensões, entre o espontâneo e o sistemático, entre o livre e o mediado, entre a expressão subjetiva e a construção cultural. Mais do que uma técnica ou um passatempo, o desenho emerge como um espaço de pensamento, de elaboração emocional, de encontro com o outro e consigo mesmo.

As pesquisas analisadas evidenciam que o desenho não pode ser reduzido a um exercício motor ou a uma atividade periférica no currículo. Pelo contrário, ele se configura como um eixo estruturante do desenvolvimento infantil, capaz de mobilizar dimensões cognitivas, sociais e estéticas. Ribeiro (2021) nos lembra que cada traço é carregado de sentidos, que cada cor e composição revelam mais do que a criança pode verbalizar. Seu estudo amplia o olhar para o desenho como narrativa da subjetividade, convocando o professor a assumir o papel de leitor sensível dessas marcas gráficas.

Já Boriollo (2022), ao se apoiar na teoria histórico-cultural, nos mostra que o desenho não apenas reflete o que a criança já sabe, mas é, ele próprio, um instrumento de desenvolvimento. Na interação com o desenho, a criança internaliza referências culturais, estrutura o pensamento abstrato, amplia sua percepção do mundo. Nesse sentido, a mediação pedagógica se torna essencial para garantir que

o desenho não seja apenas um espelho do que a criança já conhece, mas um meio para expandir suas possibilidades de criação e compreensão. No entanto, o estudo abre um debate fundamental: como equilibrar essa mediação sem sufocar a expressividade infantil? Esse dilema atravessa toda a pedagogia da arte, que busca articular o ensino sistematizado com a valorização da autoria infantil.

A pesquisa de Baldani (2022) insere nessa discussão a importância da referência artística. Sua abordagem nos convida a pensar o desenho infantil em diálogo com a arte, ampliando os repertórios visuais das crianças e possibilitando novas formas de experimentação. No entanto, essa introdução precisa ser feita com sensibilidade, evitando que se torne um modelo a ser copiado. Se, por um lado, o contato com obras de arte pode enriquecer a produção gráfica infantil, por outro, há o risco de transformar o desenho em uma reprodução mecânica de padrões estéticos. A criança precisa ser provocada, não direcionada; precisa ser inspirada, não formatada.

A proposta de Gouveia (2023) avança nesse sentido ao colocar o desenho no centro do planejamento pedagógico. Sua pesquisa desloca a prática do desenho da posição de atividade complementar para um lugar de protagonismo no currículo. Aqui, o desenho não ilustra conteúdos preexistentes, mas constrói significados, orienta investigações, dá corpo às perguntas das crianças. Essa perspectiva exige uma mudança de postura do professor, que deixa de ser o transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador da escuta infantil. No entanto, a aplicação dessa proposta esbarra em um desafio concreto: as escolas ainda operam sob currículos engessados, que deixam pouco espaço para práticas que partem da experiência da criança. Para que o desenho possa, de fato, ocupar esse papel central, é preciso repensar a organização do ensino, flexibilizar tempos e espaços, legitimar as múltiplas linguagens infantis.

Por fim, a pesquisa de Correa (2023) retoma a pedagogia histórico-crítica para enfatizar a importância do ensino do desenho como uma prática sistemática. Sua abordagem contrasta com a visão do desenho como mera expressão espontânea, defendendo que a mediação docente pode aprofundar aprendizagens e ampliar o repertório cultural das crianças. Essa proposta nos obriga a refletir sobre a relação entre ensino e criação: como podemos ensinar desenho sem limitar a liberdade expressiva? Como oferecer técnicas e referências sem impor modelos? A resposta, talvez, esteja na escuta atenta da infância, na construção de propostas

pedagógicas que partam do diálogo entre o que a criança já sabe e o que pode aprender.

O conjunto dessas pesquisas aponta para um consenso essencial: o desenho é uma linguagem fundamental da infância, uma forma de pensamento que precisa ser reconhecida, valorizada e incorporada às práticas pedagógicas de maneira intencional. Se queremos uma educação infantil que respeite e potencialize a experiência das crianças, precisamos ir além da visão do desenho como entretenimento ou exercício motor. Precisamos compreendê-lo como uma prática simbólica complexa, que estrutura a subjetividade, media relações sociais e organiza a compreensão do mundo.

Ao analisar essas produções, vejo a necessidade urgente de repensar a formação docente para que os professores estejam preparados para interpretar, mediar e provocar o desenho infantil de maneira qualificada. Como Nóvoa (1992) nos ensina, a docência se constrói na reflexão sobre a própria prática, no diálogo entre experiência e teoria. Assim, não basta incluir o desenho no currículo; é preciso formar educadores que compreendam sua potência, que saibam ler as marcas da infância e que sejam capazes de transformar a sala de aula em um espaço onde o desenho não apenas acontece, mas significa. Que possamos, então, redesenhar a educação infantil, dando ao desenho o espaço que ele merece: não como um intervalo entre conteúdos, mas como um campo legítimo de conhecimento, criação e vida.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota o método autobiográfico como eixo central da investigação, considerando a trajetória profissional como um ponto de análise fundamental para compreender os processos de construção da identidade e da subjetividade docente. A abordagem busca articular experiência pessoal e reflexão crítica, alinhando-se a uma perspectiva que valoriza a historicidade e as múltiplas camadas de significado presentes no percurso desta pesquisadora. A coleta de dados foi realizada por meio da elaboração de narrativas autobiográficas, nas quais emergem memórias, desafios e ressignificações que atravessam a prática docente. A análise dos dados será conduzida a partir de referenciais que possibilitam uma interpretação aprofundada das narrativas, atentando para as marcas discursivas, os deslocamentos subjetivos e as tensões presentes na constituição da docência como experiência singular e coletiva.

3.1 Caracterização do método autobiográfico

O método autobiográfico é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na pesquisa em educação, especialmente em estudos sobre a formação docente e as práticas pedagógicas. Fundamentado na valorização das narrativas pessoais como fonte de dados, esse método possibilita que os educadores revisitem suas experiências escolares, culturais e sociais, refletindo criticamente sobre como essas vivências moldaram sua visão de mundo e sua atuação pedagógica.

Segundo Josso (2004), as narrativas autobiográficas constituem um "espaço reflexivo", permitindo que os sujeitos analisem e ressignifiquem suas experiências, promovendo autoconhecimento e consciência crítica. Nóvoa (1995) reforça essa perspectiva ao destacar que o ato de narrar é transformador, pois possibilita a compreensão dos significados atribuídos às ações e decisões educacionais. Ao compartilhar suas histórias, os professores identificam contradições, preconceitos e limitações, o que favorece a desconstrução de paradigmas tradicionais e a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas.

Além disso, o método autobiográfico contribui para a consolidação da identidade profissional docente, na medida em que permite a identificação de motivações, valores e objetivos educacionais. Essa abordagem também revela a

influência dos contextos sociais, culturais e institucionais na constituição das práticas pedagógicas, favorecendo um planejamento mais intencional e alinhado às necessidades dos estudantes. Como destaca Freire (1996), a reflexão crítica sobre a própria prática é essencial para que o educador se torne um agente de transformação social. Assim, o método autobiográfico não apenas amplia a compreensão sobre a trajetória docente, mas também impulsiona a construção de uma educação mais democrática e humanizada.

3.2 Descrição da trajetória profissional como ponto de análise

Neste trabalho, utilizo o método autobiográfico como estratégia central para narrar e analisar minha trajetória como docente, com ênfase nas experiências que contribuíram para o desenvolvimento do tema da pesquisa: o uso do desenho na educação infantil. Essa abordagem possibilita evidenciar como minhas vivências profissionais se conectam ao desenho como prática pedagógica e à formação inicial docente. A partir dessa metodologia, revisito episódios marcantes de minha atuação, refletindo sobre como o desenho emergiu como um recurso significativo na educação infantil, tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a expressão simbólica. Assim, a escrita autobiográfica será articulada à análise de fundamentos teóricos sobre o papel do desenho na construção da criatividade e da expressividade das crianças, tomando como base minha experiência na docência da educação infantil.

Ao longo de minha prática em sala de aula, percebi que as crianças da educação infantil demonstram maior interesse por desenhos feitos manualmente em comparação a imagens impressas. Essa preferência parece estar relacionada à natureza interativa e criativa do processo de desenhar. O desenho manual envolve a ação direta da criança, permitindo-lhe explorar cores, formas e movimentos de maneira espontânea, o que fortalece sua expressão individual e sua autonomia.

Vygotsky (1991) enfatiza que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de atividades que as envolvem como participantes ativas. O desenho manual permite que elas criem significados pessoais e simbólicos, enquanto imagens pré-impressas tendem a ser menos interativas, restringindo-se à interpretação externa.

Essa diferença pode explicar o desinteresse observado em atividades que envolvem desenhos já prontos.

A preferência pelo desenho manual, por mim realizado para as crianças da educação infantil, foi compreendida como uma manifestação do interesse natural dos pequenos por atividades práticas e exploratórias, que lhes conferem maior controle sobre os resultados e reforçam sua confiança em suas próprias capacidades. O desenho impresso, por outro lado, não proporcionava essa experiência, evidenciando não apenas uma predileção estética, mas também uma necessidade de interação significativa e de exploração ativa, ambas essenciais no processo de aprendizagem infantil.

Em sala de aula, quando eu desenhava diante das crianças, percebia nelas um comportamento mais atento e curioso. O ato de me observarem desenhando despertava expectativas e incentivava sua imaginação, pois o diferencial não estava apenas na imagem em si, mas no processo em tempo real, no qual elas podiam sugerir e acompanhar a construção do desenho. Em contraste, ao receberem desenhos já impressos, algumas crianças realizavam a atividade rapidamente, sem grande envolvimento, evidenciando uma falta de interesse.

Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que o processo criativo é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança experimente materiais, cores e formas enquanto expressa suas emoções e ideias de maneira autêntica. Dessa forma, o desenho manual não deve ser visto apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma importante forma de comunicação.

Enquanto os desenhos impressos representam produtos finalizados que limitam a interação da criança com o conteúdo, os desenhos feitos manualmente oferecem oportunidades de exploração, expressão pessoal e construção ativa de significado. Além disso, a prática do desenho manual favorece o vínculo emocional da criança com a atividade, pois ela percebe o desenho como uma extensão de suas capacidades e um reflexo de suas experiências. Essa dinâmica reforça o interesse pelo processo criativo e contribui para o aprendizado.

Nesse contexto, notei que, ao adotar uma abordagem mais interativa, na qual as crianças podiam pedir desenhos específicos e acompanhar minha execução, houve um envolvimento muito maior. Elas se mostravam entusiasmadas para colorir, discutiam suas ideias entre si e compartilhavam suas produções com os colegas, o que favoreceu tanto a socialização quanto a troca de saberes. Dessa

forma, o desenho se consolidou não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um meio de incentivar a imaginação, a autonomia e a colaboração entre as crianças.

3.3 Estratégias de coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada a partir da minha trajetória em sala de aula, utilizando o método autobiográfico como ferramenta central para fundamentar a abordagem metodológica do trabalho. Essa escolha se justifica pela possibilidade de análise reflexiva e crítica da prática docente, permitindo revisitar minha trajetória profissional e pedagógica.

O método autobiográfico possibilita ao educador construir uma narrativa que articula teoria e prática, a partir do resgate de registros pessoais, memórias e experiências vivenciadas no contexto educacional. De acordo com Nóvoa (1992), a narrativa autobiográfica contribui para a compreensão aprofundada da prática docente, revelando aspectos que, muitas vezes, permanecem invisíveis no cotidiano escolar. Ao revisitar memórias e práticas pedagógicas, o pesquisador pode identificar tendências, desafios e aprendizados que marcaram sua trajetória.

No contexto da educação infantil, o método autobiográfico possibilita uma análise detalhada das práticas pedagógicas relacionadas ao uso do desenho. Essa abordagem permite compreender como as interações cotidianas, os desafios enfrentados e as soluções criativas adotadas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, revisitar memórias e práticas possibilita a identificação de padrões recorrentes ou situações singulares que enriqueceram minha formação docente.

Os dados serão extraídos de fontes diversas que compõem minha trajetória em sala de aula, tais como: 1) Memórias reflexivas: registros pessoais, anotações e relatos sobre situações vivenciadas no ambiente escolar. 2) Práticas educativas documentadas: projetos ou atividades específicas relacionadas ao uso do desenho na educação infantil. Essa diversidade de fontes confere maior profundidade e credibilidade à pesquisa, permitindo uma análise mais rica e detalhada. A análise será conduzida de forma reflexiva e crítica, buscando identificar: 1) Temas recorrentes: questões relacionadas ao impacto do desenho no desenvolvimento infantil, como criatividade, expressão emocional e construção de sentidos. 2)

Padrões de práticas pedagógicas: estratégias eficazes e desafios enfrentados. 3) Aprendizados e contribuições: reflexões sobre como essas experiências influenciaram minha visão como educadora e aprimoraram minhas práticas pedagógicas.

Ao longo de minha trajetória docente na educação infantil na escola Arco-Íris (nome fictício), vivenciei diversas experiências que destacaram a importância do desenho como ferramenta pedagógica. Um momento significativo ocorreu em uma turma de crianças de 5 a 6 anos, durante uma atividade planejada para explorar suas emoções e percepções sobre o ambiente escolar.

A proposta consistia em pedir às crianças que desenhassem "como se sentiam na escola". A atividade foi apresentada como um momento livre e descontraído, com a intenção de promover a expressão espontânea por meio do desenho. Durante o processo, notei que algumas crianças se engajavam com entusiasmo, utilizando cores vibrantes e preenchendo o papel com detalhes. Outras, porém, hesitavam, demonstrando insegurança quanto à sua capacidade de desenhar, pedindo-me que desenhasse para elas.

Uma das crianças, Ana (nome fictício), chamou minha atenção ao permanecer com a folha em branco por um longo período. Quando perguntei o que ela gostaria de desenhar, Ana respondeu que "não sabia fazer um desenho bonito". Naquele momento, percebi que a questão não era apenas técnica, mas envolvia autoestima e confiança. Decidi sentar ao lado de Ana e desenhar junto com ela. Fiz formas simples, como círculos e linhas, incentivando-a a experimentá-las também. Aos poucos, Ana começou a criar seu desenho, representando sua professora e os colegas com sorrisos e cores alegres. Ao finalizar, mostrou seu trabalho com orgulho aos amigos, recebendo elogios que reforçaram sua autoconfiança.

Essa vivência evidenciou como o desenho pode ser mais do que um recurso didático. Ele se tornou uma ponte para o diálogo, a expressão de sentimentos e a construção de vínculos. Além disso, reforçou a importância de um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam seguras para explorar suas habilidades. Essa experiência também destacou a relevância de um olhar atento e uma intervenção sensível, valorizando os processos individuais de cada criança. Segundo Lowenfeld e Brittain (1987), o desenho é essencial no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança experimente materiais, formas e cores, ao mesmo tempo em que expressa suas emoções e ideias de maneira autêntica.

Outra experiência marcante envolveu um aluno que havia recentemente perdido seu pai. Lucas (nome fictício) chegou à aula introspectivo, demonstrando tristeza e pouca interação com os colegas. Ao propor uma atividade de desenho livre, sugeri que as crianças desenhassem algo que as fizesse felizes. Lucas permaneceu em silêncio e abaixou a cabeça. Ao me aproximar e perguntar se gostaria de desenhar algo, ele respondeu que não, pois estava triste. Compartilhou, com lágrimas nos olhos, que costumava caçar com o pai nos finais de semana, mas que agora não poderia mais.

Diante da situação, perguntei se ele gostaria que eu desenhasse um animal que ele já tivesse visto com o pai, para que pudesse colorir. Ele citou o tatu. Apesar da tristeza inicial, Lucas começou a sorrir ao falar sobre sua lembrança e aceitou que eu fizesse o desenho para ele. Permaneceu ao meu lado até que eu finalizasse, demonstrando grande envolvimento.

Reconhecendo a importância desse momento, validei sua lembrança e o incentivei a contar sobre sua experiência. No final, ele se animou a compartilhar com os colegas, que ouviram atentamente, interessados na história. Em seguida, propus que todos desenhassem um animal que já tivessem visto e gostassem. Essa experiência reforçou como o desenho pode atuar como um mediador emocional, permitindo que as crianças expressem sentimentos que talvez não conseguissem verbalizar. Vygotsky (1984) destaca que as atividades simbólicas, como o desenho, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e para a expressão das emoções, pois oferecem um espaço seguro para que a criança organize suas experiências internas.

Além disso, compreendi a importância de um ambiente acolhedor na sala de aula, onde os alunos possam explorar suas memórias e emoções sem julgamentos. O desenho do tatu não foi apenas uma representação de uma lembrança feliz, mas também um meio de Lucas encontrar apoio entre seus colegas e professores. Esse episódio me levou a valorizar ainda mais as atividades artísticas como ferramentas para a educação emocional. Passei a planejar atividades que incentivassem a expressão simbólica e a partilha de experiências, promovendo um ambiente de escuta e empatia na sala de aula.

Ao vivenciar práticas pedagógicas em sala de aula, compreendi que o desenho vai muito além de uma atividade artística ou recreativa. Ele atua como uma linguagem expressiva que permite à criança comunicar emoções, desenvolver sua

criatividade e construir significados sobre o mundo ao seu redor. A integração do desenho em minhas práticas pedagógicas transformou a maneira como planejo e conduzo atividades.

Nas atividades em que pedi às crianças que desenhassem "o que as faziam felizes", descobri elementos importantes de suas vidas, como vínculos familiares, hobbies e sonhos. Essas descobertas me ajudaram a construir um vínculo mais próximo com cada aluno e a planejar intervenções pedagógicas mais significativas e personalizadas. Como aponta Oliveira (2010), o desenho na infância representa não apenas um meio de expressão, mas também um instrumento de comunicação e interação social.

A adoção dessa abordagem me levou a valorizar a individualidade e a diversidade das crianças. Cada desenho carrega uma perspectiva única, um olhar infantil sobre o mundo que merece ser reconhecido e respeitado. Dessa forma, reafirmei minha crença de que a educação infantil deve ser um espaço de acolhimento, criatividade e valorização da infância em todas as suas dimensões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenho, mais do que uma simples atividade infantil, se revela um campo fértil de expressão, aprendizagem e mediação cultural. Ao longo desta seção, exploramos como essa linguagem visual se insere na prática pedagógica, na formação docente e no desenvolvimento integral das crianças.

Na análise das práticas pedagógicas (4.1), refletimos sobre as experiências de sala de aula em que o desenho não é apenas um recurso acessório, mas um meio ativo de construção do conhecimento. O desenho se torna narrativa, investigação, pensamento em forma de imagem. As crianças, ao desenharem, não apenas registram o mundo, mas o ressignificam, articulando referências externas e emoções internas. Esse processo, como aponta Vygotsky (1984), é fundamental para a mediação simbólica e o desenvolvimento cognitivo.

Já na subseção 4.2, revisitamos a formação inicial docente à luz do método autobiográfico, compreendendo como o desenho se insere – ou se ausenta – da trajetória formativa dos professores. A identidade docente se constrói no entrelaçamento entre teoria e prática, e o desenho, muitas vezes subestimado na formação acadêmica, emerge na experiência concreta da sala de aula como um recurso poderoso de escuta e interação com as infâncias. Nóvoa (1992) enfatiza que a reflexão autobiográfica permite ao professor ressignificar sua prática, reconhecendo os desafios e possibilidades do ensino como um processo contínuo de aprendizado.

Por fim, em 4.3, discutimos os desafios e perspectivas do desenho na educação infantil, destacando as tensões entre currículo, materialidade e concepções pedagógicas. A pressão por cumprimento de conteúdos, a falta de formação específica e a substituição do desenho manual pelas tecnologias digitais são algumas das barreiras que precisam ser enfrentadas. No entanto, como argumenta Malaguzzi (1999), a infância possui cem linguagens, e o desenho é uma das mais potentes, capaz de promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Ao longo dessas análises, fica evidente que o desenho não deve ser visto como um complemento ao ensino, mas como uma linguagem essencial da infância, um meio legítimo de expressão e aprendizado. Seu lugar na educação precisa ser

repensado, não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um direito da criança de narrar o mundo à sua maneira.

4.1 Análise das práticas pedagógicas envolvendo o desenho

Essa experiência revela a potência do desenho como elemento estruturante no processo de alfabetização. Ao explorar a atividade em que a criança traça palavras pontilhadas associadas a imagens, percebo que há muito mais do que o simples treino motor envolvido: há um encontro entre a linguagem visual e a escrita, um jogo entre representação e reconhecimento simbólico.

Nos momentos em que trabalhei com crianças de 5 a 6 anos, vi como o desenho servia como ponte entre o mundo concreto e a abstração necessária para o aprendizado da leitura e da escrita. A imagem do tatu, acompanhada das palavras "CARLOS" e "TATU", não apenas reforça a associação entre som e grafia, mas também insere um componente lúdico na alfabetização. Como Vygotsky (1984) argumenta, as interações mediadas por signos – sejam elas desenhos, palavras ou gestos – desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo.

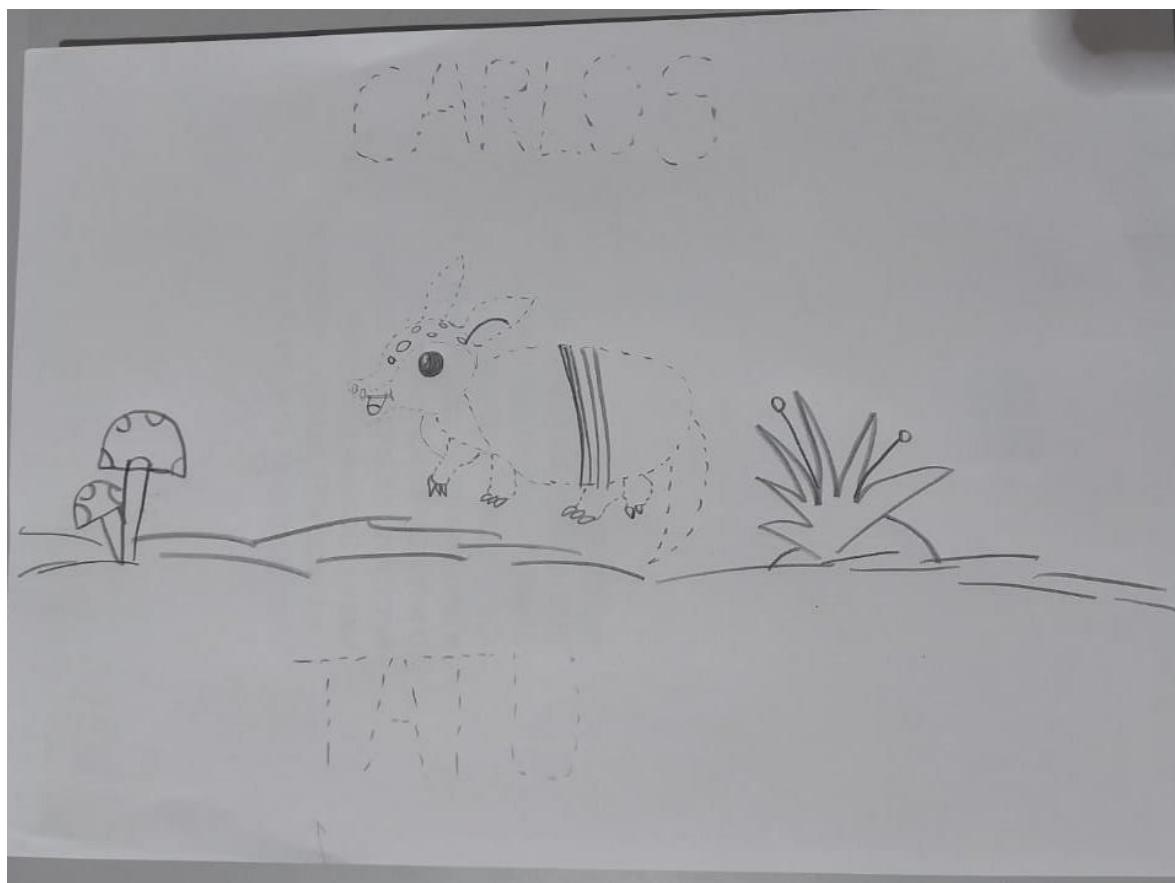
A atividade do pontilhado, por sua vez, trabalha um aspecto fundamental do aprendizado infantil: a coordenação motora fina. Ao seguir os traços, a criança não apenas exercita o controle do lápis, mas também desenvolve uma consciência espacial e rítmica do movimento da escrita. Piaget (1976) destaca que o desenvolvimento motor está diretamente ligado à construção do pensamento lógico, e essa relação se evidencia no modo como as crianças organizam os traços, reconhecem padrões e estruturam sua própria grafia.

Além do aspecto técnico, há um componente afetivo e identitário nessa prática. O nome próprio, quando introduzido nas atividades, carrega um significado especial para a criança, pois insere sua identidade no processo de aprendizagem. A conexão entre o nome e o desenho do tatu pode despertar curiosidade, engajamento e uma apropriação mais autêntica do aprendizado.

Observar essas dinâmicas em sala de aula tem me feito refletir sobre o quanto o desenho pode e deve estar presente na alfabetização. Ele não é um mero suporte ou um adereço para tornar a aula mais atraente, mas um elemento essencial da construção do conhecimento. Quando desenhavam, as crianças pensam. Quando traçam pontilhados, ensaiam suas primeiras escritas. Quando associam

imagens a palavras, ampliam seus repertórios simbólicos. Assim, o desenho se consolida não apenas como uma prática artística, mas como um espaço pedagógico de múltiplas possibilidades.

Figura 1 - Carlos



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

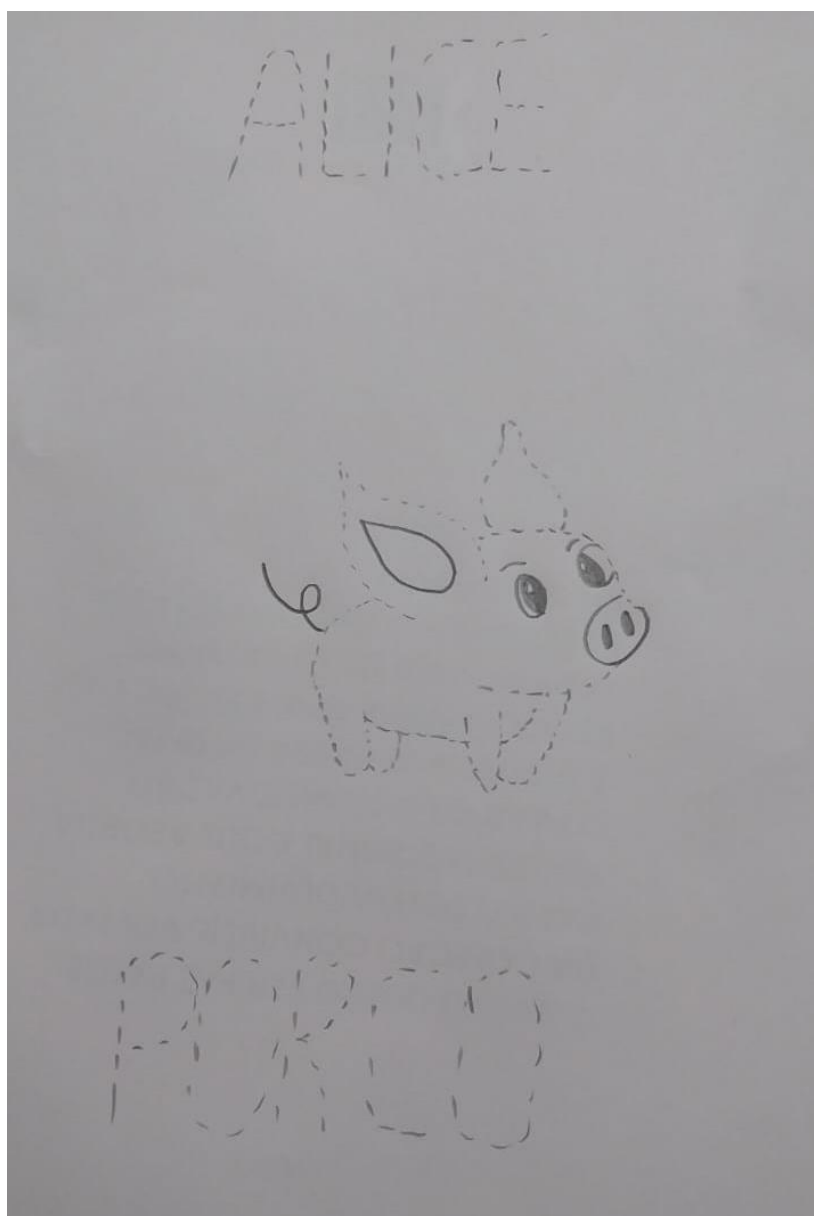
Ao propor essa atividade, trabalhei diversas habilidades, como a associação entre imagem e palavra, promovendo a ampliação do vocabulário infantil. A presença do nome "CARLOS" sugere que a atividade pode envolver a personalização para os alunos, reforçando o reconhecimento de seus próprios nomes ou de colegas, o que favorece o senso de identidade e pertencimento.

Além disso, o contorno pontilhado do desenho e das palavras contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para a escrita cursiva futura. O aluno, ao traçar sobre as linhas, aprimora o controle do lápis e a precisão dos movimentos. O uso de um animal como o tatu também pode estar relacionado a

atividades interdisciplinares, unindo alfabetização ao conhecimento sobre fauna, incentivando a curiosidade e a exploração do meio ambiente.

Portanto, essa prática pedagógica parece alinhar-se a princípios da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo um aprendizado lúdico e significativo, em que a criança interage ativamente com a escrita, o desenho e o reconhecimento linguístico de maneira integrada.

Figura 2 - Alice



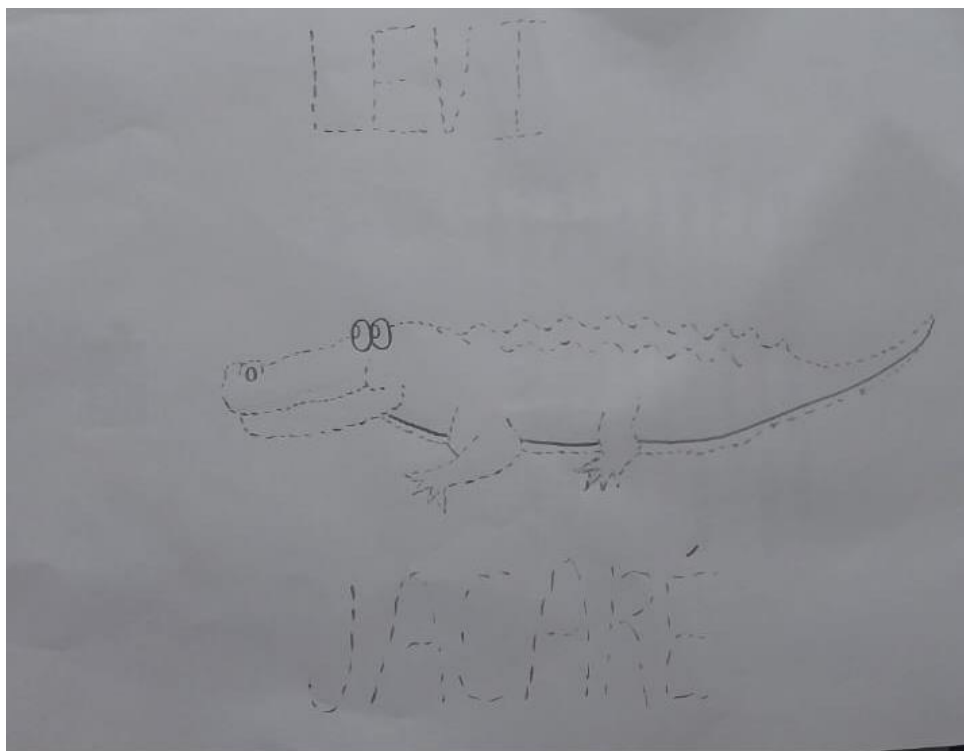
Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Essa prática pedagógica pode ser analisada sob uma perspectiva similar à atividade anterior. A professora utiliza um desenho pontilhado de um animal, no caso, um porco, acompanhado do nome "ALICE" e da palavra "PORCO" também em traços pontilhados. Essa estratégia favorece a alfabetização e o desenvolvimento da coordenação motora fina por meio do traçado das letras e do contorno da imagem.

A atividade pode estar inserida em um contexto de exploração da relação entre imagem e palavra, ajudando os alunos a reconhecerem e associarem os nomes dos animais às suas representações gráficas. Além disso, o uso de nomes próprios (como "ALICE") reforça a personalização da aprendizagem, incentivando o reconhecimento da escrita do próprio nome ou o de colegas.

Outra possibilidade didática é a interdisciplinaridade com conteúdos de ciências ou meio ambiente, permitindo que os alunos conheçam mais sobre os animais apresentados. Dessa forma, além da prática da escrita, há um estímulo à ampliação do repertório de conhecimento dos estudantes.

Figura 3 - Levi



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A prática pedagógica evidenciada na imagem segue a mesma proposta das anteriores, utilizando o nome próprio "LEVI" e a palavra "JACARÉ" em pontilhado, associados a um desenho também contornado por traços pontilhados. Essa estratégia didática visa desenvolver a coordenação motora fina, facilitando a aquisição da escrita e a familiarização com o traçado das letras.

A atividade se insere no contexto da alfabetização inicial, estimulando o reconhecimento das letras e a relação entre a palavra escrita e sua representação visual. O uso de nomes próprios reforça a identidade dos alunos e torna o aprendizado mais significativo. Além disso, ao trabalhar com animais diferentes, como o jacaré, a professora pode explorar conteúdos interdisciplinares ligados à fauna, abordando características desses animais, seus habitats e sua importância na natureza. Essa abordagem favorece uma aprendizagem lúdica e interativa, permitindo que as crianças participem ativamente do processo de alfabetização, enquanto desenvolvem habilidades motoras e cognitivas.

O desenho, tantas vezes relegado a um papel secundário na educação infantil, revelou-se para mim como um espelho delicado das emoções e pensamentos infantis. A experiência de convidar as crianças a desenharem “como se sentiram naquele dia” transformou o espaço da sala em um território de narrativas visuais, onde cada traço e cor falava mais do que palavras poderiam expressar. Wallon (1975) já apontava a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil, e ali, diante dos papéis preenchidos com formas vibrantes e traços hesitantes, compreendi essa teoria não como um conceito abstrato, mas como algo vivo, pulsante no gesto de cada criança.

Os desenhos foram respostas sensíveis ao mundo interno das crianças. Algumas expandiam-se pelo papel, enchendo-o de tons intensos e movimentos amplos, expressando uma alegria que transbordava. Outras optavam por linhas mais contidas, por espaços em branco que diziam tanto quanto os traços. Era como se o desenho se tornasse uma janela, um acesso àquilo que nem sempre se manifestava no discurso verbal. Perceber essa dimensão simbólica do desenho foi um ponto de virada para minha prática docente: não se tratava apenas de estimular a criatividade, mas de criar um espaço onde as emoções pudessem ser elaboradas, compreendidas e compartilhadas.

Outro momento revelador foi a releitura de obras de arte. Quando apresentei às crianças imagens de Tarsila do Amaral, a princípio houve silêncio. Depois, os

olhares começaram a explorar as formas e cores, e surgiram perguntas: “Por que esse céu é verde?”, “Essa pessoa está feliz ou triste?”, “Podemos desenhar uma cidade assim?”. A obra não estava apenas sendo observada; ela estava sendo lida, reinterpretada, apropriada. Piaget (1976) nos fala sobre os processos de assimilação e acomodação no desenvolvimento infantil, e ali, diante das crianças, essa teoria se desenhava em tempo real. Elas não apenas absorviam a referência artística, mas a modificavam, a ressignificavam, compondo novas versões que mesclavam a inspiração da obra original com suas próprias experiências e invenções.

Era fascinante perceber como algumas crianças mantinham traços da pintura estudada, enquanto outras a reinventavam sem hesitação. Algumas se prendiam às formas geométricas e repetiam os contornos que viam, enquanto outras preenchiam a folha com elementos que não estavam ali, mas que faziam sentido em suas próprias narrativas. O desenho não era um fim, mas um processo de descoberta, um modo de articular referências externas e pensamentos internos. Além de estimular a criatividade e a sensibilidade estética, essa prática ampliou repertórios culturais, demonstrando que o contato com a arte desde a infância pode ser uma experiência de construção ativa, e não apenas de apreciação passiva.

Já o desenho colaborativo trouxe outra dimensão fundamental: o encontro com o outro. Estendi uma folha grande no centro da sala e propus que as crianças desenhassem juntas, sem regras fixas, sem um tema imposto. No início, algumas se posicionaram de forma individual, protegendo seus espaços, desenhando isoladamente em cantos distintos da folha. Mas, pouco a pouco, linhas começaram a se cruzar, personagens começaram a se encontrar, histórias começaram a se entrelaçar. O desenho tornou-se uma narrativa coletiva, um jogo de negociação e compartilhamento.

Nesse processo, vi materializado o conceito de ferramenta psicológica de Vygotsky (1984): o desenho não era apenas um meio de expressão, mas um mediador do pensamento e da socialização. O aprendizado acontecia na interação, no diálogo visual que surgia quando uma criança desenhava um sol e outra, ao lado, acrescentava uma casa, depois um caminho, depois uma árvore, até que, sem que percebessem, tinham criado juntas um mundo inteiro. Esse aprendizado social não se dava apenas na finalização da imagem, mas em cada troca, em cada

decisão coletiva, em cada ajuste necessário para que as diferentes narrativas pudessem coexistir no mesmo espaço.

Essas experiências reafirmaram para mim que o desenho não pode ser tratado apenas como uma atividade recreativa. Ele é um campo de investigação, um espaço de experimentação que articula o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Cada cor escolhida, cada forma desenhada, cada linha traçada carrega uma história, uma intenção, um pedaço da infância que precisa ser valorizado.

No percurso dessa pesquisa e prática, percebi que meu papel como docente não se limitava a propor atividades de desenho, mas a criar contextos nos quais as crianças pudessem se expressar de forma autêntica, sem medo de errar, sem a obrigação de representar o mundo tal como ele é, mas sim como o sentem. Aprendi a ler os desenhos como quem lê um livro cheio de camadas, de sentidos ocultos, de entrelinhas. Como educadora, me descobri também leitora das infâncias desenhadas.

Figura 4 - Desenho de expressão



Fonte: Elaboração de uma criança, 2024.

O desenho surge como um sopro de infância sobre o papel, uma narrativa silenciosa que pulsa em cores e traços. A criança, ao desenhar, não apenas registra imagens, mas revela fragmentos do seu universo interior. Olho para essa composição e vejo mais do que formas organizadas – percebo intenções, escolhas, gestos que dizem sem precisar de palavras. Há um jogo entre a espontaneidade e a intenção, entre o que se desenha e o que se deseja comunicar.

A personagem central, com seu vestido detalhado e sua postura expansiva, parece ocupar um lugar de protagonismo na cena. Os braços erguidos, as mãos abertas, a boca delineada em destaque: há, nesse conjunto, uma vibração que sugere celebração, um entusiasmo que se traduz na expressividade da figura. Segundo Lowenfeld (1977), o desenho infantil não é uma simples reprodução da realidade, mas um reflexo do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Aqui, esse reflexo se manifesta na escolha das cores variadas, na sobreposição de elementos, na forma como os detalhes emergem sem a rigidez das proporções convencionais, mas com a coerência própria do olhar infantil.

Segurando flores, a personagem pode estar representando afeto, carinho, talvez até um presente para alguém especial. O gesto de oferecer flores é um símbolo universal de gentileza, e é interessante pensar que essa escolha pode revelar algo sobre a experiência da criança, sobre o que ela valoriza, sobre o que considera belo. Vygotsky (1984) destaca que o desenho é uma forma de mediação cultural, um meio pelo qual a criança elabora e reconstrói suas vivências. Assim, as flores não são apenas um detalhe ilustrativo – elas carregam significado, contam uma história, ainda que de maneira subjetiva.

No alto da cena, um livro com uma cruz desenhada remete à presença de elementos simbólicos no imaginário infantil. Pode ser um reflexo do contexto em que a criança está inserida – um ambiente escolar, religioso ou familiar onde esses signos são recorrentes. Como afirma Piaget (1976), a construção do pensamento infantil passa por um processo de assimilação da realidade, no qual a criança incorpora símbolos e referências que encontra ao seu redor. Esse livro pode representar conhecimento, espiritualidade ou simplesmente uma parte importante da rotina da criança, ressignificada em sua expressão gráfica.

No chão, pequenos objetos sugerem novas camadas de significado. A maçã, frequentemente associada ao ambiente escolar, à alimentação saudável ou mesmo a narrativas clássicas, como a história da Branca de Neve, traz consigo um

potencial interpretativo que se desdobra conforme o contexto. O pequeno círculo quadriculado, enigmático à primeira vista, pode ser uma tentativa de representar um padrão visual reconhecido na realidade da criança – um brinquedo, um objeto cotidiano, algo que, para seu olhar, possui importância e mereceu ser registrado.

A forma como o cabelo da personagem é representado, com linhas onduladas e dinâmicas, reforça um sentido de movimento. O desenho infantil, como aponta Malaguzzi (1999), não se limita a reproduzir, mas busca captar sensações. Aqui, o cabelo flui, dança no papel, como se a personagem estivesse prestes a sair de sua imobilidade bidimensional. Os olhos grandes e bem marcados também falam sobre essa expressividade ampliada, característica comum na fase em que a criança começa a construir uma identidade visual própria e a enfatizar detalhes que considera essenciais para a representação do rosto.

A composição, no geral, demonstra uma organização espacial interessante, combinando elementos figurativos bem delineados com um senso de proporção que, ainda que não siga as regras da representação adulta, carrega uma lógica própria. A criança equilibra os elementos no espaço da folha, estruturando seu desenho de maneira a criar uma cena compreensível e visualmente rica. Esse é um sinal de amadurecimento gráfico, de um olhar que já reconhece relações entre os objetos e que busca estruturá-los de forma coerente dentro do campo visual disponível.

Mais do que um simples desenho, este é um relato visual, uma história que se desdobra em formas, cores e símbolos. O desenho, como linguagem, permite que a criança comunique o que sente, o que imagina, o que deseja explorar. Nóvoa (1992) ressalta que as expressões artísticas infantis devem ser valorizadas não apenas pelo seu aspecto estético, mas como uma forma legítima de pensamento. Assim, mais do que analisar esse desenho apenas pelo que ele representa, é essencial compreendê-lo pelo que ele revela: um olhar infantil em constante diálogo com o mundo, um traço que, longe de ser apenas uma marca no papel, é um gesto de existência.

4.2 Reflexões sobre a formação inicial docente e o uso do desenho como recurso pedagógico

O desenho sempre esteve presente na minha infância. Antes mesmo de aprender a escrever, já traçava linhas desordenadas no papel, tentando dar forma ao que meus olhos viam e ao que minha imaginação criava. No entanto, quando me tornei professora, percebi que esse universo simbólico não era devidamente valorizado na minha formação inicial. O desenho, reduzido a uma atividade periférica, ocupava um espaço decorativo nas discussões pedagógicas. Faltava-lhe densidade, faltava-lhe um reconhecimento real de sua potência como ferramenta de pensamento e expressão.

Nas aulas da universidade, o desenho aparecia como um complemento, um recurso para ilustrar conteúdos ou uma atividade a ser utilizada nos “momentos livres”. Não era compreendido como uma linguagem própria da infância, como sugere Lowenfeld (1977), para quem o desenho é uma manifestação espontânea do desenvolvimento, carregada de significados profundos. Essa ausência de aprofundamento refletiu-se na minha prática docente inicial, onde o desenho surgia de maneira pontual, sem um planejamento intencional que o articulasse às aprendizagens das crianças.

Foi apenas na sala de aula, na escuta atenta das crianças e na observação dos seus gestos, que comecei a compreender a real dimensão do desenho. A cada novo traço, percebia que não se tratava apenas de uma atividade lúdica, mas de um modo de pensar, de narrar e de existir. Como Vygotsky (1984) nos lembra, o desenvolvimento da criança é mediado por ferramentas culturais, e o desenho, enquanto uma dessas ferramentas, permite que ela organize seu pensamento e se relacione com o mundo ao seu redor. Mas por que, então, minha formação inicial não me preparou para enxergar isso com clareza?

Ao revisitar minha trajetória por meio do método autobiográfico, como sugere Nóvoa (1992), percebi que minhas primeiras experiências docentes foram marcadas por tentativas e incertezas. Sem uma base teórica consistente sobre o uso do desenho na educação infantil, meu olhar sobre essa prática foi se construindo no cotidiano, nos diálogos com as crianças, nos momentos em que, em vez de impor um modelo, passei a observar os significados que emergiam de seus rabiscos e formas. Foi nessa experimentação sensível que compreendi o desenho não apenas como produto final, mas como processo, como construção simbólica que media a relação da criança com sua experiência vivida.

Lembro-me de um dia específico, em que propus às crianças uma atividade de desenho livre. Esperei figuras comuns – casas, árvores, personagens conhecidos. Mas um dos alunos, em silêncio, encheu sua folha com traços aparentemente desconexos, linhas sobrepostas, quase agressivas. Perguntei-lhe o que estava desenhando. Ele não respondeu de imediato, apenas continuou seu movimento incessante com o lápis. Depois de alguns minutos, olhou para mim e disse: “É o barulho que eu ouço quando estou triste.” Naquele momento, compreendi, com toda a clareza que me faltou na formação inicial, que o desenho é também um espaço de afeto, um território onde as emoções encontram refúgio e forma.

Se eu não tivesse me permitido sair do roteiro tradicional, se tivesse imposto uma direção, talvez aquele desenho nunca tivesse acontecido. Talvez aquele aluno nunca tivesse encontrado um meio para externalizar seu sentimento. Malaguzzi (1999) nos ensina que o desenho é uma das muitas linguagens da infância, e ignorá-lo é silenciar uma forma legítima de comunicação. Mas para que isso seja compreendido, é necessário que a formação docente abra espaço para essa reflexão, que possibilite aos professores não apenas utilizar o desenho como uma atividade complementar, mas entendê-lo como um dispositivo pedagógico que articula pensamento, emoção e socialização.

O processo de reconhecimento do desenho como ferramenta pedagógica também exigiu que eu superasse minhas próprias inseguranças. No início, me preocupava com a organização, com os materiais disponíveis, com a necessidade de justificar o desenho dentro dos planos de ensino. Hoje, percebo que essas preocupações, embora importantes, não devem se sobrepor à essência dessa prática. Como argumenta Vecchi (2010), o desenho é uma forma de investigação, um espaço de pesquisa visual que permite que a criança explore e construa significados. E para que isso aconteça, o professor precisa assumir um papel menos diretivo e mais observador, compreendendo o desenho como um processo em constante construção.

A formação docente, então, precisa reformular seu olhar sobre o desenho. Ele não pode ser visto apenas como uma ferramenta para ilustrar conteúdos, mas como um eixo central na aprendizagem da criança. Deve ser tratado como um campo interdisciplinar, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, da

linguagem às ciências, da matemática à história. O desenho não apenas acompanha a infância – ele a estrutura, a define, a prolonga.

Revisitar minha trajetória me fez perceber que o desenho também transformou minha própria docência. O que antes era uma atividade periférica tornou-se um campo de investigação, um espaço onde eu também aprendi a escutar, a observar e a compreender os mundos que as crianças desenhavam. A formação inicial pode ter negligenciado essa dimensão, mas a experiência prática e a reflexão sobre minha caminhada me permitiram reconstruí-la. Como professores, não apenas ensinamos: aprendemos no traço das crianças, no silêncio das cores, nos gestos que dão forma ao que, muitas vezes, não pode ser dito. E assim, o desenho segue, não como um complemento, mas como um convite – a imaginar, a sentir, a aprender.

4.3 Desafios e perspectivas do uso do desenho no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças

O desenho se inscreve na infância como um gesto primeiro, um rastro de pensamento, um fio de voz que escapa pelas mãos. Ele nasce no movimento, no desejo de marcar o mundo, no impulso de traduzir o indizível. Mas, na escola, esse traço tantas vezes se vê encurralado entre as margens apertadas do currículo, tratado como um resquício de infância que precisa ceder lugar às palavras, aos números, às respostas prontas. No entanto, Vygotsky (1984) já nos alertava: o desenho não é apenas um rabisco, mas uma forma primária de linguagem, um meio simbólico que organiza o pensamento e expande as possibilidades de expressão. Como, então, justificar sua invisibilização na prática pedagógica?

Os desafios do desenho na educação infantil começam na própria estrutura escolar, que o enxerga, muitas vezes, como um adorno, um desvio momentâneo antes de tarefas consideradas mais “sérias”. Planejar atividades que integrem o desenho ao currículo exige um olhar pedagógico cuidadoso, um esforço para garantir que ele não seja apenas um exercício recreativo, mas uma experiência de construção de conhecimento. Hickmann (2010) nos lembra que desenhar não é um ato passivo; é um processo ativo de significação, um espaço em que a criança se apropria do mundo e o transforma. No entanto, essa potência se perde quando as

atividades de desenho são superficiais, quando o tempo para a experimentação é reduzido, quando o traço da criança se vê engessado por modelos preestabelecidos.

Outro entrave significativo é a formação docente. Candau (2012) destaca a insuficiência da preparação dos professores para compreender e explorar o desenho como ferramenta pedagógica. A maioria dos cursos de formação inicial ainda trata o desenho como uma prática menor, sem a devida ênfase em seu papel no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. E, no cotidiano escolar, essa lacuna se reflete em abordagens mecânicas, em atividades descontextualizadas, em professores que não se sentem confiantes para interpretar e dialogar com os desenhos das crianças. Se, como defende Malaguzzi (1999), o desenho é uma das “cem linguagens da criança”, por que ainda insistimos em silenciá-lo?

As dificuldades se ampliam quando falamos da realidade material das escolas. O acesso restrito a materiais básicos – folhas, lápis, tintas – é uma barreira concreta, que limita as possibilidades de exploração artística. Ao mesmo tempo, a inserção crescente das tecnologias digitais na educação, se não for mediada com intencionalidade pedagógica, pode reduzir ainda mais o espaço para o desenho manual. Lévy (2011) argumenta que as novas tecnologias devem ampliar nossas linguagens, e não substituir formas essenciais de expressão. Mas, na prática, muitas crianças passam mais tempo interagindo com telas do que segurando um lápis, e o impacto disso em seu desenvolvimento motor e criativo ainda precisa ser mais investigado.

Apesar desses desafios, as perspectivas para o desenho na educação infantil continuam sendo vastas e promissoras. Quando integrado de maneira significativa ao contexto escolar, o desenho revela-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança elabore sentimentos e vivências que ainda não conseguem ser ditas. Vygotsky (1984) nos lembra que a expressão simbólica é um dos caminhos para a autorregulação emocional, e o desenho se insere justamente nesse território de mediação entre o interno e o externo.

No âmbito social, o desenho coletivo se transforma em um espaço de escuta e troca. Hickmann (2010) aponta que, ao desenhar juntos, os pequenos constroem diálogos visuais, aprendem a negociar significados, compartilham narrativas. Cada

traço se soma ao do outro, em uma rede de relações onde as subjetividades se encontram. E, no campo cognitivo, o desenho opera como uma ponte entre o pensamento concreto e o abstrato. Piaget (1976) destaca que a construção do conhecimento se dá pela ação, e o desenho é, antes de tudo, um fazer que estrutura a percepção, organiza o raciocínio, treina a coordenação motora fina e favorece a resolução de problemas.

Mas para que tudo isso aconteça, é preciso romper com a lógica que reduz o desenho a um passatempo. É preciso que os professores sejam formados para enxergar o desenho como um campo de investigação, um espaço legítimo de aprendizado. É preciso que as escolas compreendam que desenhar não é apenas um ato de preencher páginas, mas um modo de narrar o mundo. Como sugere Malaguzzi (1999), a educação infantil precisa ser um ambiente em que a criatividade não apenas seja permitida, mas incentivada como um direito.

Desenhar é um ato de liberdade, um exercício de pensamento, uma forma de existir no mundo. E, se queremos uma educação verdadeiramente humanizada, precisamos garantir que esse traço continue riscando o tempo da infância, sem medo, sem pressa, sem amarras.

O desenho, enquanto linguagem primeira, precisa ser compreendido não apenas como expressão individual, mas como um território de múltiplas vozes. Quando uma criança desenha, ela não está apenas representando o mundo, mas o reinterpretando, redesenhando-se nele. Malaguzzi (1999) nos ensina que a criança não é um ser passivo no aprendizado, mas um sujeito de cultura, alguém que produz conhecimento e sentido a partir de suas próprias experiências. O desenho, nesse contexto, torna-se um campo de disputa entre a espontaneidade da infância e as normativas escolares que, muitas vezes, tentam encaixar a criatividade em moldes rígidos.

Se há um desafio urgente, é o de permitir que o desenho permaneça sendo uma linguagem viva. Isso significa criar espaços para que as crianças desenhem sem a necessidade de uma finalidade pré-determinada, sem a obsessão por um produto final “bonito” ou “correto”. O desenho como processo, como investigação sensível do mundo, precisa ser resgatado. Para isso, a escola precisa libertar-se da tendência de instrumentalizar tudo, reconhecendo que o desenho, por si só, já é pensamento, já é narrativa, já é aprendizagem. Como afirma Vecchi (2010), o desenho é um modo de pesquisar o real, um caminho de experimentação que

permite que as crianças construam suas hipóteses sobre o que as cerca.

Ao considerar o desenho como forma de pensamento, é inevitável perceber sua relação com outras linguagens. Ele não pode estar isolado, restrito à “aula de artes”, como se fosse um evento ocasional. O desenho se entrelaça com a oralidade, com a escrita, com a matemática, com a ciência. Quando uma criança desenha um fenômeno da natureza, por exemplo, ela está exercitando uma forma visual de compreender aquele conceito. Assim, o desenho se torna uma ponte entre as áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação disciplinar que ainda predomina na educação tradicional. Eis uma perspectiva que precisa ser ampliada: o desenho como linguagem transversal, como elemento estruturante da aprendizagem e não apenas um adorno pedagógico.

Outra questão essencial é a relação entre o desenho e a memória afetiva. Se pensarmos em nossa própria infância, é provável que nos lembremos dos desenhos que fazíamos, dos lápis espalhados sobre a mesa, da mistura involuntária de cores, dos primeiros rabiscos que insistiam em representar algo. O desenho não apenas registra o tempo da infância, mas constrói uma identidade gráfica que acompanhará a criança ao longo da vida. Nesse sentido, questiona-se: como os educadores acolhem essa identidade? Como a escola reconhece o desenho como um vestígio de subjetividade, como um elemento autobiográfico da infância? Ainda há muito a se caminhar para que a escola entenda que cada traço carrega uma história, um percurso, uma narrativa que merece ser escutada e valorizada.

Além disso, é necessário refletir sobre o impacto das novas tecnologias no desenho infantil. Enquanto algumas crianças ainda experimentam o contato direto com o papel e o lápis, outras já exploram telas sensíveis ao toque, softwares de desenho digital e outras ferramentas que ampliam suas possibilidades expressivas. Lévy (2011) argumenta que as tecnologias digitais não devem substituir as formas tradicionais de expressão, mas sim dialogar com elas, criando novas formas híbridas de representação. No entanto, cabe perguntar: como a escola tem lidado com essa transição? Há espaço para que as crianças desenhem tanto no papel quanto no ambiente digital? Como equilibrar o desenvolvimento da coordenação motora fina com a exploração das novas linguagens digitais? Esse é um desafio contemporâneo que precisa ser enfrentado com sensibilidade e reflexão.

Por fim, há um aspecto fundamental que precisa ser reafirmado: o direito da criança ao desenho. Se a infância é um período de descobertas, se é nela que os

sentidos se expandem e a criatividade se manifesta de maneira mais autêntica, então garantir o desenho não é um favor da escola, mas um compromisso ético e pedagógico. A infância não pode ser reduzida a um treinamento para o futuro, mas precisa ser vivida plenamente no presente. E, nesse presente, o desenho precisa ter espaço, tempo e reconhecimento.

Superar os desafios e ampliar as perspectivas do desenho na educação infantil exige mais do que reformulações metodológicas. Exige uma mudança de mentalidade, uma revisão da maneira como enxergamos a infância, a aprendizagem e a própria função da escola. Se quisermos um ensino mais sensível, mais humano, mais significativo, precisamos reabilitar o desenho como um ato essencial. Como um gesto que, mais do que representar o mundo, nos ajuda a recriá-lo.

O desenho pulsa como um sopro de infância no papel. Linhas que dançam, formas que emergem, cores que gritam silenciosamente. No traço hesitante da criança, há mais do que uma atividade lúdica – há uma narrativa pulsante, um pensamento em gestação, uma emoção que transborda sem a necessidade das palavras. Mas e se esse traço for sufocado? E se o espaço para o desenho for reduzido a um canto estreito, a um intervalo entre conteúdos considerados "mais importantes"?

Entre desafios e perspectivas, o desenho resiste. Ele desafia o currículo rígido, pede passagem entre as apostilas, reivindica sua importância na sala de aula. No entanto, sua presença ainda se vê ameaçada por uma lógica que o reduz a uma distração, um enfeite, um passatempo. Planejar sua inclusão no cotidiano escolar exige um olhar atento, uma intencionalidade pedagógica que reconheça seu valor. Não basta oferecer folhas e lápis – é preciso transformar a prática do desenho em um ato de reflexão, em uma ponte para o conhecimento.

Os professores, no entanto, muitas vezes não recebem a formação necessária para enxergar o desenho como essa potente ferramenta. Há um vazio na preparação docente, um silêncio que torna o desenho um recurso subutilizado, um elemento marginalizado na educação infantil. A ausência de formação específica não apenas priva os educadores de estratégias eficazes, mas também nega às crianças a possibilidade de se expressarem de maneira plena. Como entender o que se cala quando não há espaço para a linguagem do desenho florescer?

E há também as barreiras materiais. O acesso a materiais de qualidade não é um privilégio universal, e a substituição das experiências táteis por telas digitais ameaça o desenvolvimento das habilidades motoras finas. A tecnologia, que poderia ser uma aliada, muitas vezes se impõe como um muro, desarticulando o contato direto com a materialidade do desenho.

Mas, apesar dos desafios, o desenho resiste e se reafirma como um território de possibilidades. Ele acolhe emoções que as palavras ainda não conseguem nomear, torna visível o mundo interno da criança, permite que ela se reconstrua diante do outro. No coletivo, ele se transforma em um espaço de diálogo, de troca, de cooperação. No individual, ele é uma jornada solitária, um espelho de sentimentos que só o traço pode capturar.

Crianças desenharam o que sentem, o que imaginam, o que temem. Elas desenharam a si mesmas e ao mundo que tentam decifrar. E nós, como educadores, pesquisadores, observadores, temos a responsabilidade de garantir que esse traço não se perca, que o desenho continue sendo um caminho legítimo para o aprendizado. Porque no risco de um lápis sobre o papel, há mais do que um simples gesto – há uma forma de existir.

Quando observei o traço infantil deslizar pelo papel, percebi que não era apenas uma linha que surgia, mas um mundo em construção. O desenho, tão presente na infância, revelou-se um portal para o pensamento, um espelho das emoções e um palco onde histórias silenciosas ganham vida. Meu olhar sobre essa expressão foi se transformando ao longo da pesquisa, e o que antes parecia uma simples atividade lúdica tornou-se um território de investigação profunda, onde os gestos, as cores e os contornos carregam narrativas da infância, seus desejos e suas inquietações.

Ao me debruçar sobre essa prática, reconheci as lacunas da minha própria formação docente. Na teoria, o desenho foi mencionado, mas sua potência como linguagem foi apenas esboçada. Em sala de aula, compreendi que ele poderia ser um meio para tornar o ensino mais inclusivo, mais sensível, mais humano. O desenho não apenas comunica, ele revela. Cada traço é um pensamento em movimento, um discurso sem palavras, uma forma de existência.

Acompanhei crianças desenhando, vi como o lápis entre seus dedos era um prolongamento da alma. O rabisco inicial, tímido, ganhava formas, ganhava intenções. E ali, no ato de riscar o papel, a criança organizava seu mundo, lidava com seus medos, celebrava suas alegrias. Os olhos brilhavam ao ver a criação tomar forma, e eu, como professora e pesquisadora, me permiti aprender com esse encantamento.

A pesquisa me mostrou que o desenho na educação infantil não é apenas um passatempo, mas um campo fértil para o desenvolvimento integral. Nele, as crianças expressam emoções que muitas vezes não verbalizam, constroem conhecimentos que extrapolam a oralidade, criam possibilidades de interação com o outro. Descobri que, ao traçarem suas figuras, também esboçam pertencimentos, desenharam seus laços com o mundo e com aqueles que as cercam.

Compreendi, também, que o professor precisa estar preparado para acolher esse desenho como um meio legítimo de expressão. A formação docente, tanto

inicial quanto continuada, deve olhar para essa prática com seriedade e encantamento. Desenhar não é apenas colorir o tempo da infância, é dar forma à imaginação, é projetar futuros. Por isso, os professores precisam ser convidados a refletir sobre como planejar atividades que não apenas utilizem o desenho como um recurso didático, mas que o reconheçam como um direito da criança de dizer, ser e existir.

E se o desenho pode ser esse elo, que ele seja também o ponto de partida para investigações futuras. Como os professores podem ser formados para enxergar o potencial do desenho de forma mais ampla? Como as tecnologias digitais podem dialogar com essa linguagem tão antiga e ao mesmo tempo tão contemporânea? Como o desenho pode ser uma ferramenta inclusiva para crianças com necessidades específicas? São perguntas que se desenharam no horizonte da pesquisa e da prática, pedindo para serem traçadas com cuidado e sensibilidade.

Ao encerrar este percurso, percebo que minha relação com o desenho foi redesenhada. Agora, vejo no papel não apenas figuras, mas histórias, expressões, janelas para mundos internos. E, acima de tudo, vejo um convite: que possamos transformar o olhar sobre o desenho na educação infantil, reconhecendo nele não apenas um exercício motor, mas uma experiência estética, cognitiva e afetiva que nos ensina tanto quanto ensina às crianças.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Carolina Campos Leite Loyolla. *A relação transferencial professor-aluno representada no desenho infantil: um estudo bibliográfico*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Ibirapuera, São Paulo.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BALDANI, Angelita Santa Rosa. *O desenho na educação infantil: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado.

BORIOLO, Beatriz de Cássia. *As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CANDAU, Vera Maria. *A educação e as culturas contemporâneas: a escola como lugar de formação crítica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COELHO, Gabriel Souza. *Práticas desenhísticas em educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Uberlândia.

CORREA, Ana Karina. *Pressupostos para o ensino do desenho na educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A educação infantil: práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GOUVEIA, Claudineia Rossini. *Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

- HICKMANN, Maria. *Desenho infantil e a criatividade: contribuições para o desenvolvimento cognitivo e emocional*. São Paulo: Senac, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Porto: Editora Porto, 2004.
- LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia*. Greenwich: Ablex, 1999.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- RIBEIRO, Jaine da Silva Santos. *O pensamento imaginativo da criança na representação do desenho: sentidos para a educação infantil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. *Biografização: escritas de si e acompanhamento*. Natal: EDUFRN, 2010.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.