

**O DESENHO E SUAS MANIFESTAÇÕES DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID-19: ATIVIDADES REMOTAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**DRAWING AND ITS MANIFESTATIONS DURING THE COVID-19  
PANDEMIC: REMOTE ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION**

**EL DIBUJO Y SUS MANIFESTACIONES DURANTE LA  
PANDEMIA DE COVID-19: ACTIVIDADES A DISTANCIA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**Regina Ridão Ribeiro de Paula<sup>1</sup>**  
**João Paulo Baliscei<sup>2</sup>**

**Resumo**

Durante o período da covid-19, quais tipos de desenhos as crianças foram incentivadas a fazer? Quais são os modos em que os desenhos se manifestam em exercícios destinados às crianças, em atividades propostas a distância, durante a pandemia da covid-19? A partir desses questionamentos, este artigo compreende uma revisão bibliográfica e documental, de caráter empírico e qualitativo, utilizando como disparadores articulações entre Educação Infantil, Artes Visuais, desenhos e processos criativos, sob olhares teóricos dos Estudos da Cultura Visual. Visa a estabelecer reflexões entre proposições de ensino com Artes Visuais na Educação Infantil, de modo a valorizar os processos criativos em arte. Especificamente, objetiva identificar estratégias docentes relevantes para explorar o desenho com crianças da Educação Infantil, mesmo que remotamente. Evidencia-se, desta forma, a importância da valorização do ensino de arte na Educação Infantil e da formação de professores(as) que atuam nesses espaços, tendo como conhecimento tanto os fundamentos, as metodologias e as teorias acerca do ensino de arte quanto as referências artísticas que possam ser compartilhadas às crianças, sobretudo na prática do desenho.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Artes Visuais; Desenho; Covid-19.

**Abstract**

During the covid-19 period, what kinds of drawings have children been encouraged to draw? What are the ways in which drawings are manifeste in exercises aimed at children, in activities proposed at a distance, during the covid-19 pandemic? Based on these questions, this article comprises a bibliographic and documentary review, of an empirical and qualitative nature, using as triggers articulations between Early Childhood Education, Visual Arts, drawings and creative processes, from the theoretical perspective of Visual Culture Studies. It aims to establish reflections between teaching proposals with Visual Arts in Early Childhood Education, in order to value creative processes in art. Specifically, it aims to identify

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5098-2004>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9337254115191656>. E-mail: [reginaridao@gmail.com](mailto:reginaridao@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor titular na Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>. E-mail: [jpbaliscei@uem.br](mailto:jpbaliscei@uem.br)

relevant teaching strategies for exploring drawing with children in Early Childhood Education, even remotely. This highlights the importance of valuing art teaching in Early Childhood Education and training teachers who work in these spaces, with knowledge of both the foundations, methodologies and theories of art teaching and the artistic references that can be shared with children, especially in the practice of drawing.

**Keywords:** Early Childhood Education; Visual Arts; Drawing; Covid-19.

### Resumen

Durante el periodo covid-19, ¿qué tipos de dibujos se ha animado a dibujar a los niños? ¿Cuáles son las formas en que los dibujos se manifiestan en ejercicios dirigidos a los niños, en actividades propuestas a distancia, durante la pandemia del covid-19? A partir de estas preguntas, este artículo comprende una revisión bibliográfica y documental, de carácter empírico y cualitativo, utilizando como disparadores articulaciones entre Educación Infantil, Artes Visuales, dibujos y procesos creativos, desde la perspectiva teórica de los Estudios de Cultura Visual. Pretende establecer reflexiones entre las propuestas de enseñanza con las Artes Visuales en la Educación Infantil, con el fin de valorar los procesos creativos en el arte. Específicamente, pretende identificar estrategias didácticas pertinentes para explorar el dibujo con los niños en la Educación Infantil, incluso a distancia. Se destaca así la importancia de valorar la enseñanza del arte en la Educación Infantil y formar a los docentes que trabajan en estos espacios, con conocimientos tanto de los fundamentos, metodologías y teorías de la enseñanza del arte, como de los referentes artísticos que se pueden compartir con los niños, especialmente en la práctica del dibujo.

**Palabras clave:** Educación de la Primera Infancia; Artes Visuales; Dibujo; Covid-19.

### Introdução: desenhando caminhos sobre o desenho

*“Eu ando pelo mundo prestando atenção  
Em cores que eu não sei o nome  
Cores de Almodóvar  
Cores de Frida Kahlo, cores”.*

*Esquadros, Adriana Calcanhotto<sup>3</sup>*

Ao pensar o desenho, por vezes, recorre-se a algo feito no papel com uso de lápis coloridos e tintas – materiais que, ainda que não necessariamente acessíveis às pessoas, são convencionais a esse fazer artístico. Outra associação que costuma ser feita quando se pensa no desenho é que essa prática advém do sujeito infantil, como se desenhar pertencesse, principalmente, às crianças, já que é algo que envolve a criatividade e o lazer. Susana Rangel Vieira da Cunha (1999) infere que, apesar de o desenho ser uma linguagem rica e prazerosa, normalmente é abandonado pelos indivíduos por volta dos 7, 8 anos de idade, ao saírem da Educação Infantil e

---

<sup>3</sup> Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=leL7KSk97M>.

adentrarem em um espaço de ensino que valoriza mais a linguagem verbal. Nessa compreensão, o desenho pouco ou nada é valorizado na vida adulta.

A partir dessa reflexão, os versos da música da cantora brasileira Adriana Calcanhotto (1965--) que integram a epígrafe deste artigo podem auxiliar a argumentar que o desenho, ou mesmo a arte, não é pertencente e próprio(a) apenas do mundo infantil; pelo contrário: pode ser acessível e interessante a todos indivíduos e de todas as idades. Na música em questão, a cantora cita nomes conhecidos na área das artes, como Frida Kahlo (1907-1954), uma pintora mexicana que ficou conhecida, dentre outras coisas, pelos seus autorretratos e pela personalidade corajosa. Pedro Almodóvar (1949--), também mencionado, é um cineasta espanhol cujas produções se destacam pelo uso de cores intensas para representar os sentimentos vividos por personagens em filmes dramáticos e de desfechos surpreendentes. Interessa sublinhar que ambas as pessoas são adultas e, diferentemente do que é proposto no senso comum, usaram do desenho e da arte para consolidarem suas carreiras.

Muitos(as) artistas contemporâneos(as) trabalham com o desenho de maneiras inusitadas, usando materiais pouco convencionais para explorarem essa técnica. A artista brasileira Élle de Bernardini (1991--), a título de exemplo, desenha a partir da combinação e sobreposição de formas geométricas coloridas. As cores chapadas e vibrantes, com ênfase no azul e no rosa, a sensação de aleatoriedade na composição e o uso de materiais texturizados, como o feltro, são características das obras da artista, como se nota em *Ode a Sergio Camargo* (2020).

Outro exemplo é o do artista estadunidense Dennis Oppenheim (1938-2011), que também desenha de modo inusitado. Em *Desenho de transferência de dois estágios* (1971), uma criança desenha nas costas de um adulto que, percebendo o caminho do traço, tenta transferi-lo para outra superfície, registrando-o. Em seguida, o processo é invertido: o adulto desenha nas costas da criança e é ela quem tenta perceber e registrar o caminho dos traços. A artista brasileira Rivane Neuenschwander (1967--) recorre ao acaso e ao vento para desenhar. Em *Continente/Nuvem* (2008), as formas e linhas do teto são alteradas conforme o vento leva e traz as bolinhas, ora aproximando-as, ora dispersando-as. Por fim, apresenta-se o artista inglês James Brunt (1971--), cujos

desenhos são feitos com pedras, folhas e galhos colhidos da natureza e reorganizados, a partir de ordens e cores específicas que resultam em mandalas, como em *Folhas de outono* (2018). A Figura 1 reúne as produções mencionadas e que indicam a versatilidade dos materiais, estilos e suportes que constituem o processo criativo com desenho.

**Figura 1:** *Ode a Sergio Camargo* (2020), de Élle de Bernardini. *Desenho de transferência de dois estágios* (1971), de Dennis Oppenheim. *Continente/Nuvem* (2008), de Rivane Neuenschwander. *Folhas de outono* (2018), de James Brunt



**Fonte:** <https://www.elledebernardini.com/pink-blue>; <https://www.wikiart.org/en/dennis-oppenheim/two-stage-transfer-drawing-1971>; <https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/galeria-rivane-neuenschwander/>; e <https://www.jamesbruntartist.co.uk/autumn-leaves/>. Recuperados em 20 maio, 2022.

Apesar da flexibilidade e complexidade que o desenho pode assumir, como exemplificado com as produções supracitadas, nos espaços institucionalizados em que se utiliza o desenho – nas escolas –, essa linguagem, não raras vezes, tem sido vista apenas em associação ao ‘lazer’ e ao ‘descanso’. Nesses casos, como enuncia Maria Angélica Albano Moreira (2008), não há muitas instruções advindas dos(as) professores(as) para a realização de produções orientadas, e as práticas de desenho recaem em um fazer “livre” em que a criança é “abandonada” com aquilo que ela já sabe fazer, sozinha, e que, possivelmente, sequer fora aprendido nos espaços de ensino. A autora argumenta que, com isso, de modo geral, o desenho passa a ser usado, também, como algo “decorativo”, para enfeitar as paredes, as portas, os quadros, os corredores e os painéis das escolas. Nesses exemplos, vale ressaltar, ainda, que, para

essas funções, só são considerados os desenhos avaliados como ‘bonitos’ – referentes às produções que atingem uma estética específica e que dizem mais sobre o gosto dos(as) adultos(as) do que o das crianças.

Nas instituições escolares, a estética procurada pelos(as) docentes costuma valorizar desenhos que se aproximam do realismo e do representacional ou, ainda, aqueles que são pintados dentro das formas propostas pelas linhas impressas. Entendem, a partir de uma perspectiva diferente da que defendemos neste texto, que, quanto mais a criança for “desenvolvida” expondo técnicas que demonstrem representações figurativas e fidedignas, melhor no desenho ela será, podendo, assim, ter o seu desenho pendurado nas paredes da escola. Sobre isso, Moreira (2008, p. 83-84, inserção nossa) pontua que “[...] o professor que sabe, que decide e julga [sobre o desenho] é o adulto que já perdeu a confiança na sua capacidade de desenhar [...]. Não criam e, portanto, não estimulam a criação. Não desenhavam, copiam, e levam os alunos à cópia”.

Para Moreira (2008), além dessa ser uma forma da criança brincar desenvolvendo o movimento motor, como o de pinça, que é comum ao pegar objetos riscantes, é uma linguagem que também desenvolve, na criança, a capacidade de se designar, projetando-se para frente. Essa é, portanto, a primeira linguagem da criança, conforme afirma a autora, e é pelos desenhos que os sujeitos infantis passam a falar e contar histórias. Porém, o desenvolvimento do desenho infantil não acontece de maneira uniforme, pois cada criança tem o seu estágio, apesar de muitas delas apresentarem um tipo de desenho semelhante. Mesmo entre crianças de uma mesma faixa etária pode haver algumas que estejam em estágios diferentes, mas isso não significa que elas são menos ou mais desenvolvidas que as outras, já que, no desenho, deve-se pensar sobre a trajetória como algo que acontece de maneira diversificada, podendo se apresentar de muitas formas.

Contudo, os significados dados ao desenho na tradição escolar a qual a autora e nós nos opomos contribuem para que a prática do desenho, em si, acabe não sendo tão destinada às crianças como forma de expressão, mas, sim, como resultados a expor aos(às) próprios(as) adultos(as) – pais, mães, tias, tios e demais familiares – para verem e acompanharem o que é feito em sala de aula. Com isso, instaura-se certo paradoxo em

relação ao desenho ser vinculado às infâncias – porém, em atendimento a satisfações e gostos dos(as) adultos(as) – e ao modo como essa habilidade é alcançada, já que, esperam-se que a criança, com pouco ou nenhum aporte advindo da escola, consiga fazer, sozinha, desenhos “maravilhosos” para que sejam pendurados e exibidos. Uma vez exposto nesse lugar, o desenho eleito como referência serve como uma espécie de modelo ao qual as demais crianças devem recorrer, caso queiram, também, ser elogiadas e reconhecidas como “boas” nessa prática.

Essa discussão guarda relações com outros saberes relacionados ao desenho, como abordado por João Paulo Baliscei, Eva Lacerda & Teresa Kazuko Teruya (2018). No artigo, o autor e as autoras problematizam a ideia de que saber desenhar seria decorrente de um “dom” ou “talento”, como, por vezes, parece ser defendido em espaços de ensino, inclusive a partir da fala de profissionais da educação. Não é raro que professores(as) argumentem que determinado aluno ou aluna desenhe muito bem, sozinho(a), desde criança, sem nenhum incentivo. Às vezes, ainda, como argumentam o autor e as autoras, professores(as) alegam que tal habilidade não fora desenvolvida, mas, sim, espontânea, natural e inata. Para Baliscei, Lacerda e Teruya (2018, p. 11), considera-se necessário

[...] desconstruir ou ao menos desequilibrar as visões que insistem em posicionar o desenho como um ‘dom divino’ ou um ‘talento inato’. Para nós, assim como as demais técnicas artísticas e os demais conhecimentos, desenhar é uma habilidade que pode ser aprendida e desenvolvida, desde que haja estímulo suficiente para isso.

Ao ser o desenho uma linguagem importante para o desenvolvimento das crianças, convém pensá-lo, inclusive, nas condições da pandemia da covid-19<sup>4</sup>. Nesse caso, faz-se pertinente debater sobre como o desenho foi abordado e orientado durante os anos de 2020 e 2021, quando, devido à pandemia causada pela covid-19, muitas escolas e creches suspenderam as atividades presenciais. Nesse contexto, como

---

<sup>4</sup> O coronavírus (covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. O contágio é feito por meio de partículas líquidas expelidas pelas pessoas quando tosse, espirram, falam, cantam ou respiram. Por causa da fácil transmissão desse vírus, foram recomendados o distanciamento social e o uso de máscaras e do álcool em gel nas mãos.

exemplo, apresentam-se atividades remotas disponibilizadas no município de Maringá, localizado na região Noroeste do Paraná, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá – CMEIs, locais que disponibilizaram atividades virtuais às crianças e familiares, como alternativas de ensino frente aos problemas e dificuldades enfrentados em nível global.

Diante disso, levantam-se os seguintes questionamentos: quais tipos de desenhos as crianças foram incentivadas a fazer? Quais são os modos em que os desenhos se manifestam em exercícios destinados às crianças, em atividades propostas a distância, durante a pandemia da covid-19? Essas perguntas foram investigadas em uma pesquisa do Programa de Iniciação Científica – PIC<sup>5</sup> – que tem como objetivo analisar os tipos de desenhos propostos como atividades artísticas para a Educação Infantil durante a pandemia da covid-19.

Como metodologia, emprega-se uma revisão bibliográfica e documental, de caráter empírico e qualitativo. De acordo com Antonio Carlos Gil (2002), uma pesquisa documental se utiliza de fontes diversas, sendo estas de cunho público ou particular. Nesse sentido, esta pesquisa se debruça tanto sobre materiais de pesquisa já impressos e publicados, considerados de cunho bibliográfico, como também sob documentos e editais oficiais publicados em meios digitais.

Este artigo apresenta, portanto, um desdobramento de uma pesquisa de PIC e tem como objetivo: identificar estratégias docentes relevantes para explorar o desenho com crianças da Educação Infantil, mesmo que remotamente. Destarte, o texto se divide em quatro momentos. No segundo momento subsequente a esta Introdução, foram apresentadas 2 abordagens sobre o ensino de desenho na Educação Infantil: a abordagem espontaneísta e a abordagem pragmática. O terceiro momento se dedica a identificar quais estratégias de ensino do desenho foram utilizadas com as crianças da Educação Infantil no período de pandemia da covid-19.

Enfatiza-se que a escolha dessas atividades é de caráter especulativo. Os mesmos exercícios foram disponibilizados para todas as crianças dos CMEIs do município de Maringá; logo, essa análise visa a levantar apontamentos relacionados às

---

<sup>5</sup> Pesquisa sem financiamento ou bolsa. Processo 2474/2021.

atividades disponibilizadas, contudo o modo como cada criança desenvolveu as atividades não é objeto de investigação nesta pesquisa, por ser difícil mensurar as singularidades, principalmente em um momento de pandemia no qual cada ambiente, contexto, condições materiais e psicológicas afetam os modos como elas foram trabalhadas. A análise proposta toma por base os estudos que abordam o desenho em duas perspectivas principais, a pragmática e a espontaneísta, dando ênfase às atividades encaminhadas às turmas dos Infantis 3, 4 e 5. Aliás, cumpre assinalar que algumas das atividades são examinadas de maneira a identificar os exercícios que se harmonizam com as abordagens – ou, ainda, se lhes prestam resistências e alternativas.

Evidencia-se, desta forma, a importância da valorização do ensino de arte na Educação Infantil e da formação de professores(as) que atuam nesses espaços, tendo como conhecimento tanto os fundamentos, as metodologias e as teorias acerca do ensino de arte quanto as referências artísticas que possam ser compartilhadas às crianças, sobretudo na prática do desenho.

### **Desenho na Educação Infantil: abordagens espontaneísta e pragmática**

A Educação Infantil, segundo a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2017), tem como competência ampliar os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre o mundo e suas vivências. A BNCC (Brasil, 2017) é um documento nacional que tem como objetivo orientar as bases educacionais, em suas aprendizagens essenciais, e estabelecer elementos, tais como conteúdos e metas de aprendizagem a serem contempladas durante a Educação Básica. Portanto, propõe que todos(as) os(as) estudantes tenham a mesma base de conteúdos na educação. A BNCC (Brasil, 2017) caracteriza a Educação Infantil como sendo um período de adaptação por parte das crianças ao ambiente escolar, como também um espaço onde ocorrem a ampliação e a diversificação do conhecimento delas, para além daquilo que a família pode oportunizar. Essa etapa da Educação Básica se divide em 2 momentos: o primeiro, denominado creche, contempla bebês de 4 meses de vida até 3 anos de idade; o segundo, denominado pré-escola, é contemplado por crianças de 4 a 5 anos de idade, sendo esse último considerado obrigatório.

Os currículos estaduais e municipais, apesar de serem elaborados de modo independente, precisam atender às diretrizes propostas pela BNCC (Brasil, 2017), já que ela opera em âmbito nacional com caráter obrigatório. O *Currículo da Educação Municipal de Maringá* (Maringá, 2019), por exemplo, apresenta a Educação Infantil como um espaço de desenvolvimento e assume “[...] o compromisso com o ensino desde a Educação Infantil, superando a visão assistencialista sobre essa etapa da educação, comprometendo-se com a formação integral das crianças matriculadas nesse nível de ensino” (Maringá, 2019, p. 57). Em cumprimento com a BNCC (2018), o currículo de Maringá traz os campos de experiências estipulados pelo documento nacional.

Cunha (1999) trata, especificamente, das atividades de arte na Educação Infantil. Explica que, na Educação Infantil, é comum que os(as) professores(as) executem dois tipos de concepções no que diz respeito ao trabalho com arte: a espontaneísta e a pragmática. Segundo a autora, na concepção espontaneístas, o(a) educador(a) acredita que as crianças têm a criatividade de forma inata e, por isso, não se deve interferir no desenho infantil, deixando-as “livres”. Na concepção pragmática, os(as) docentes disponibilizam exercícios de coordenação motora, pois estão mais interessados(as) no resultado, então querem que as crianças reproduzam formas geométricas ou pintem desenhos sem sair das linhas, por exemplo, a fim de mostrar aos(às) responsáveis delas o seu desenvolvimento motor e gráfico. Sobre essa segunda concepção, Cunha (1999, p. 15) escreve que “[...] os educadores priorizam o produto final e não o processo expressivo que conduziu o aluno àquele resultado”.

Afastando-se da concepção pragmática e espontaneísta, Cunha (1999) sugere que o(a) docente pode provocar a criança com diferentes materiais e temas. A autora aponta como alternativa ao(à) professor(a) propor um exercício, de modo a instigar a criança a questionar sobre os materiais, as obras apresentadas e as histórias, para que, quando ela for desenhar, tenha repertório suficiente para explorar novas ideias e traços. Sugere, ainda, que o(a) educador(a), durante a experimentação e as brincadeiras propostas às crianças, pode provocá-las diante do material, questionando-as sobre as

sensações, as cores, as formas, os cheiros, os pesos, as medidas e os volumes que ele apresenta.

### **Educação Infantil e pandemia da covid-19: os espaços do desenho**

Como exemplos de exercícios de ensino disponibilizados e executados durante os primeiros meses de atividades remotas frente à pandemia da covid-19, é apresentada, nesta seção, uma análise documental, a partir da qual são revisados os arquivos disponibilizados, de forma *on-line*, pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá – SEDUC. Nessa plataforma, foram disponibilizadas semanalmente aos(às) familiares de alunos(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental atividades a serem experienciadas em suas casas, entre os meses de março, abril e maio de 2020 – período quando as aulas foram totalmente suspensas. No *site* em questão, não foram socializadas as especificações sobre quem elaborou as atividades, se somente professores(as) pedagogos(as) ou em conjunto com professores(as) de outras áreas de conhecimento. Embora, no *site*, estejam disponíveis atividades direcionadas também ao Ensino Fundamental e atividades inclusivas, esta pesquisa se delimitou a um recorte investigativo à etapa da Educação Infantil. Para tanto, foram selecionadas as turmas que abarcam as faixas etárias de 3, 4 e 5 anos, respectivamente, infantis 3, 4 e 5, considerando o 3 ser um período de transição para o 4 e 5 que obrigatoriamente as crianças precisam frequentar – já que, como indica a BNCC (Brasil, 2017), desde 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, determina-se a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Ao ter acesso às atividades virtuais que foram disponibilizadas aos(às) alunos(as) e familiares, notamos que, a cada semana, eram publicadas novas atividades com arquivos em formato do tipo PDF, solicitando aos(às) adultos(as) que as imprimissem em folhas de papel. É elogiosa a alternativa que a SEDUC concedeu aos(às) familiares que não contassem com a disponibilidade de equipamentos, recursos ou mesmo de conhecimentos técnicos para tais impressões. Nesse caso, puderam retirar as mesmas atividades, já impressas, diretamente na secretaria do CMEI em que as crianças estavam matriculadas.

Para a sistematização dos dados, primeiro, foram contadas as quantidades de atividades disponibilizadas para cada turma, sendo 46 direcionadas ao Infantil 3, 53 ao Infantil 4 e 55 ao Infantil 5. Dentre elas, também foram disponibilizadas atividades extras – as mesmas para todos os anos – referentes aos cuidados especiais que as crianças deveriam ter com a covid-19, como também um livro literário infantil denominado *Carta às meninas e aos meninos em tempos de covid-19*<sup>6</sup>, organizado pelo Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI. Portanto, na análise das atividades remotas, identificou-se que, ao todo, foram distribuídos 154 exercícios para as turmas dos infantis 3, 4 e 5, na cidade de Maringá. Em uma segunda contagem, verificou-se que, desse montante, 72 atividades foram as que especificamente tiveram relação com expressões artísticas. Um destaque a ser dado é que, das 72 menções, 62 diziam respeito ao desenho, indicando o protagonismo que essa linguagem desempenha na Educação Infantil e na escola como um todo quando se pensa em proposições artísticas.

Na contagem das atividades disponibilizadas às crianças, verificou-se que, para as turmas do Infantil 3, das 46 atividades, 17 envolviam expressões artísticas. Das 17, percebemos que 16 foram voltadas para o desenho, de modo a orientar, por exemplo, a desenhar seu animal favorito ou, então, a contornar formas de objetos. Para além do desenho, houve uma atividade que envolvera colagem, e uma outra modelagem. Para a colagem, a atividade propôs que os(as) responsáveis pela criança dessem a ela vários tipos de papéis, incentivando que ela rasgasse e, depois, colasse em uma outra folha, livremente estimulando sua criatividade. Para a modelagem, foi pedido para que a criança modelasse com massinha um corpo humano e identificasse as partes dele.

Na Figura 2, por exemplo, são apresentadas duas atividades disponibilizadas *online* pela SEDUC às crianças do Infantil 3, sendo a primeira, do lado direito, postada em 20 de março de 2020 (1ª semana de atividades); e a segunda, do lado esquerdo, em 2 de maio de 2022 (7ª semana de atividades). Na primeira atividade, denominada “rasgar e colar”, a recomendação foi que as crianças, com supervisão dos(as) responsáveis, rasgassem revistas e panfletos. Os(as) adultos(as) foram incentivados(as) a dar

---

<sup>6</sup> Dentre outras coisas, esse recurso propõe a discussão sobre a importância do isolamento social e cuidados em momentos inerentes à pandemia de covid-19.

exemplos às crianças, diversificando os tamanhos dos papéis em grandes, pequenos, compridos e finos etc. Para as crianças, a orientação era de que elas manipulassem livremente esses recortes e produzissem uma ‘chuva de papéis’ rasgados, soltando-os pelo ar. Na sequência, recomendou-se a colagem dos papéis picados em uma folha. Nessa mesma atividade, abaixo do enunciado, foram socializadas duas fotos que mostram o possível resultado que se espera.

**Figura 2:** Atividade disponibilizada ao Infantil 3

<p><b>ATIVIDADE 4: RASGAR E COLAR</b></p> <p>- Para esta atividade, o adulto deverá dar para a criança revistas ou panfletos e brincar com ela de rasgar as folhas de diversas formas (rasgar pedaços grandes, pequenos, bem pequenos, compridos, finos, etc). Deixar a criança manipular livremente os papéis e rasgar divertindo-se com a brincadeira. Fazer uma chuvinha de papel rasgado.</p> <p>- Depois, utilizando cola e uma folha de papel, fazer uma colagem com a criança, estimulando sua criatividade.</p> <p>Exemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Fonte: Aoervo Seduc.</p>	<p><b>ATIVIDADE 4 – DESENHO MALUCO</b></p> <p>- Para esta atividade será necessário uma folha de papel (sulfite ou folha de caderno, por exemplo), lápis de escrever, caneta ou lápis de cor e um relógio para marcar o tempo (podendo ser utilizado o relógio do celular).</p> <p>- Para brincar, o adulto explicará para a criança que farão um desenho juntos, um de cada vez, um continuando o desenho do outro. O adulto marca o tempo de 1 minuto e começa o desenho. Quando o tempo acabar (1 minuto), a criança continua, também obedecendo o tempo marcado e, assim, sucessivamente, os participantes irão desenhando e se divertindo com o resultado.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>NOME: _____</p> <div style="border: 1px solid black; height: 150px; margin-top: 5px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p><b>DESENHO MALUCO</b></p> </div> </div>
---	--

**Fonte:** [http://www2.maringa.pr.gov.br/construtor/arquivos/020520122110\\_atividades\\_infantil\\_3\\_pdf.pdf](http://www2.maringa.pr.gov.br/construtor/arquivos/020520122110_atividades_infantil_3_pdf.pdf)

No segundo exemplo apresentado na Figura 2, observa-se que o desenho, enquanto linguagem, já é mencionado desde o enunciado da atividade. Nesse caso, foi observado que o desenho não aparece como meio para se atingir outro objetivo ou mesmo para fixar/memorizar outros conteúdos, conforme costuma ocorrer na abordagem pragmática (Cunha, 1999). A orientação foi a de que o(a) adulto(a) separasse uma folha, caneta, lápis de escrever ou lápis de cor e um relógio para marcar o

tempo. Em duplas, as crianças e o(a) adulto(a) são convidados(as) a elaborarem uma produção intitulada “desenho maluco”. Orientou-se que, a cada um minuto, os(as) participantes trocassem a folha entre si e que continuassem a traçar o desenho do(a) outro(a).

A isso, pode ser relacionado os estudos de Moreira (2008), conforme comenta que a criança, quando desenha, brinca e, justamente por brincar, associa o desenho ao prazer. Em suas palavras, mesmo que não tenha, ainda, desenvolvido a capacidade de representar, isto é, de nomear intencionalmente aquilo que se desenha, a “[...] criança pequena desenha pelo prazer” (Moreira, 2008, p. 28). Por conseguinte, em determinadas idades, é comum que se produzam garatujas ou traços longitudinais do tipo “vai e vem”, em diferentes direções – visualidades que, para os(as) adultos(as), não têm necessariamente um significado imediato, mas que, para a criança, produzem prazeres. Para além disso, diante das orientações das atividades mencionadas, pontuam-se os estudos de Cunha (1999), quando argumenta sobre a necessidade de o(a) professor(a) propor às crianças desafios que desestabilizem a maneira a partir das quais elas já estão habituadas a desenharem. Desenhar em folhas de formatos arredondados ou triangulares (ao invés de retangulares); com utensílios domésticos (ao invés de lápis); com água (ao invés de tintas); ou estando deitados(as) (ao invés de sentados/as) são alguns dos exemplos que guardam relação com a ‘nuvem de papéis picados’ e o ‘desenho maluco’. “Ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades” (Cunha, 1999, p. 12).

Para além das atividades representadas na Figura 2, outras recorreram ao desenho para a formulação de propostas do tipo: contornar as partes do corpo; representar uma história ou música que gosta; duas para representar movimentos da brincadeira e contornar objetos; rabiscção em calçadas; três para representar objetos; representar o herói preferido; contornar as mãos; representar animais e criar uma plaquinha para colocar na porta de casa como prevenção da covid-19.

No que diz respeito ao Infantil 4, das 53 atividades disponibilizadas para essa faixa etária, 26 delas envolveram expressões artísticas. Aliás, delas, uma propunha

escultura com massinhas de modelar; outra, o manuseio de formas de papéis. As 24 restantes compreendiam propostas com o uso do desenho enquanto linguagem expressiva. Identifica-se que as orientações nas atividades que envolviam o desenho pouco compreendiam o incentivo ao uso de diferentes materiais e suportes ou instruções específicas para desenhar. Nesse caso, as atividades em questão podem ser aproximadas da abordagem espontaneísta (Cunha, 1999). Como exemplos, apresentam-se dois enunciados contendo frases como ‘use a imaginação, faça o contorno com a colher e crie um desenho’ e ainda ‘desenhe do seu jeito’. Embora seja interessante dar liberdade e incentivar a ludicidade das crianças no desenvolvimento das atividades, nessas circunstâncias específicas – sobretudo porque não seriam profissionais da educação a realizarem a mediação –, considera-se que os enunciados simples e que não enfatizam a intencionalidade educativa nas ações podem não só esvaziar o processo de ensino-aprendizagem como reiterar o desenho na condição de um ‘passatempo’ ou um ‘fazer livre’. Cunha (2017) explica que, nas escolas, é comum que professores(as) tenham ‘medo’ de interferir no desenho das crianças e que entendam o processo criativo infantil, equivocadamente, como inato.

Na prática, professores acabam apenas disponibilizando materiais e fazendo algumas perguntas para que as crianças desenvolvam sua dimensão criativa. Basear-se no pressuposto de que todas as crianças pequenas são potencialmente criativas induz à formulação de propostas pedagógicas com poucos desafios. Crianças, assim como adultos, precisam ser aguçadas, desafiadas, para serem ainda mais criativas (Cunha, 2017, p. 16).

Por fim, compartilham-se as últimas atividades analisadas nesta pesquisa, àquelas direcionadas ao Infantil 5. De um total de 55 atividades, verificou-se que 29 se relacionaram às expressões artísticas, sendo que 7 atividades envolviam a pintura e 22 contemplavam o desenho. Dentre elas, uma, em especial – denominada ‘trilha gigante’ –, distinguiu-se justamente por oferecer desafios às crianças e por fugir à dinâmica de desenho superficial que este artigo se propõe a problematizar. O enunciado de ‘trilha gigante’ instruiu os(as) responsáveis pelas crianças para a construção de uma trilha, recorrendo a objetos diversificados. Para tanto, recomendou-se o uso de instrumentos, como: giz, carvão ou papel; o uso de um suporte diferente, o chão; e, para dinamizar o



propõem os desenhos estereotipados e outros exercícios superficiais. No caso da primeira, mesmo que o enunciado não se refira à construção da trilha como um desenho propriamente dito, com olhares analíticos – formulados a partir de teorias de Ensino de Arte –, identifica-se, nessa escolha, um uso inusitado para se desenhar. Ao invés de recorrer ao modo convencional de desenhar com canetas, lápis ou outros riscantes, desenha-se com objetos; e, ao invés de escolher o papel como suporte, usa-se o chão.

Nas duas fotos das atividades apresentadas como referência às crianças e aos(as) adultos(as), observa-se que usar o chão como suporte transpassa os limites que, por exemplo, um papel pequeno e retangular poderia demarcar. Tal transgressão possibilita não só que as crianças protagonizem a produção de linhas, traços e pontos criativos, usando da espacialidade e dos movimentos e posições que seus corpos podem assumir, como também oferece a elas (e às famílias e à própria escola) concepções mais complexas acerca do desenho.

Sob essa configuração, ao desenharem sobre o chão articulando objetos, as crianças teriam de lidar com o imprevisível, com as dificuldades e desafios, além de explorarem dimensões variadas que também contribuem para uma composição de desenho (distância, proximidade, volume, peso visual, cor, equilíbrio e ritmo, por exemplo). O processo criativo nesse jogo pode ser considerado relevante para os processos de ensino e aprendizagem, ao colocar os(as) alunos(as) e familiares para pensarem, arquitetarem o desenho, executarem utilizando materiais variados e, por fim, experimentarem, a partir do jogo, as sensações e dimensões que eles(as) mesmos(as) criaram.

É preciso destacar, ainda, que nenhuma das 154 atividades endereçadas às crianças dos Infantis 3, 4 e 5 dispuseram ou mesmo mencionaram artistas ou produções artísticas específicas que pudessem ser tomadas como referências para os(as) alunos(as). Confronta-se esse fato com os pensamentos de Rosa Iavelberg (2013), em *Desenho na Educação Infantil*, já que argumenta sobre a necessidade de professores(as) oferecerem às crianças, desde cedo, referências que contribuam para a elaboração de seus desenhos. Àqueles(as) que pensam que a oferta de referências ‘poda’ a criatividade infantil, a autora explica que

[...] o desenho infantil autoral não avança apenas porque uma ação da criança leva a outra, e assim sucessivamente, de modo autodidata, espontâneo e natural. Na prática, o desenhista é desequilibrado pela ação educativa intencional, por outros desenhos que observa de crianças e adultos e, ainda, pela interação com outros enquanto desenha (Javelberg, 2013, p. 29).

A produção artística a qual se tem acesso e conhecimento socialmente é imprescindível para o desenvolvimento infantil no desenho. Semelhantemente, Rodrigo Saballa de Carvalho (2021) se posiciona sobre o uso de referências. Para o autor, “[...] é importante compartilhar com as crianças o trabalho desenvolvido pelos(as) artistas através de fotos, vídeos, visitas a museus, espaços expositivos etc. Tal compartilhamento pode ocorrer como disparador para o diálogo com as crianças” (Carvalho, 2021, p. 57).

Ademais, ao considerar que “O desenho da criança se alimenta dos desenhos que ela vê em seu meio”, como propõe Javelberg (2013, p. 43), considera-se adequado disponibilizar às crianças produções que possam lhe provocar curiosidades, ter ideias, fazer comentários e, inclusive, servir-lhes de inspiração. Para além disso, argumenta-se que, no caso específico da pandemia – quando os encontros não mais aconteceram coletivamente e os sujeitos infantis precisaram se distanciar, tendo acesso apenas à mediação que seus e suas familiares puderam conceder –, o acesso a reproduções de obras feitas por artistas poderia oportunizar trocas e referências que, talvez, antes, eram obtidas nas salas de aulas.

Nessa situação, porém, é de significativa urgência repensar os modelos disponibilizados às crianças. Os ‘desenhos para colorir’, por exemplo, que são costumeiramente oferecidos às crianças da Educação Infantil, não só propõem estereótipos gráficos (com contornos grossos, ausência de texturas e padronagens, linhas retas e delimitadas e espaços vazios para serem preenchidos de formas – e, às vezes, até com cores – preestabelecidas), como também estereótipos representacionais sobre ser ‘menino’, ‘menina’, ‘branco(a)’, ‘negro(a)’, ‘bonito(a)’ e ‘gordo(a)’, conforme demonstra Luciana Borre (2010).

Ao finalizar essa análise sobre as atividades disponibilizadas aos CMEIs de Maringá, postula-se sobre possíveis propostas a serem consideradas ao desenvolver atividades para a Educação Infantil, tomando como exemplo as obras apresentadas, intencionalmente, na Figura 1. Não poderia a atividade ‘Rasgar e colar’ ser exemplificada a partir da obra de Élle de Bernardini? A estética decorrente de rasgar e picotar papéis, sucessivamente, não se assemelha à obra da artista? A atividade ‘Desenho maluco’, em que adultos(as) e crianças desenham, em dupla, não guarda certa relação com a obra *Desenho de transferência de dois estágios* (1971)? ‘Chuva de papéis’ poderia, pois, ser aproximada da obra *Continente/Nuvem* (2008), de Rivane Neuenschwander? O acaso da queda dos papéis suspensos, na atividade, não guarda relações com o acaso que constitui os desenhos feitos na obra da artista? Os desenhos feitos, ao chão, na proposta ‘trilha gigante’, também poderiam ser mais inusitados, complexos e criativos, se baseados nas obras de James Brunt?

Essas perguntas, para além de provocações, sinalizam a concordância com Iavelberg (2013, p. 30-31), quando convida os(as) profissionais da educação a colocarem em xeque as visualidades estereotipadas que, comumente, são oferecidas às crianças, exclamando que os “[...] modelos precisam ter qualidade artística – esse é um dos critérios para escolher imagens a serem mostradas nas salas de aulas da educação infantil”. Considera-se a habilidade de conhecer produções artísticas e de relacioná-las com as proposições pedagógicas uma competência característica de profissionais habilitados(as) com formação em Artes Visuais.

### **Considerações finais**

De início, o desenho é problematizado enquanto linguagem e expressão que, desde o senso comum, é relacionado fortemente à infância, como se adultos(as) não pudessem ou mesmo não devessem se envolver com essa prática. Por outro lado, paradoxalmente, evidencia-se que, na Educação Infantil, são relativamente comuns as orientações de professores(as) para que as crianças engendrem seus desenhos a partir de gostos, estéticas e critérios valorizados pelos(as) adultos(as). Nessa perspectiva, valorizam-se os desenhos representativos da realidade cujo preenchimento cromático

respeite os limites gráficos evidenciados pelos contornos e cujos traços seguem uma mesma direção – ou de um lado para o outro, ou de cima para baixo.

As problemáticas e complexidades que atravessam o ensino de Artes Visuais – e, especificamente, o ensino do desenho – são intensificadas quando confrontadas com as condições decorrentes da pandemia da covid-19. Com esse intuito, neste artigo, levantaram-se debates que exemplificam os modos como o desenho foi ensinado e orientado durante os anos de 2020 e 2021, quando, devido à pandemia causada pela covid-19, muitas escolas e creches suspenderam as atividades presenciais. Ao ter verificado que, em Maringá – PR, os CMEIs disponibilizaram às crianças da Educação Infantil atividades virtuais, houve o interesse em examinar quais concepções de desenho subjazem essas atividades.

Nesse espaço de considerações, entende-se que as características das abordagens pragmática e espontaneísta aparecem nas atividades pensadas e fornecidas às crianças. Nesse caso, as aparições não são isoladas – como se um exercício valorizasse o pragmatismo e outro, o espontaneísmo –; elas coexistem, por vezes em uma mesma atividade, quando, por exemplo, valoriza-se mais o resultado do que o processo, sendo que a criança fora deixada ‘livre’ para alcançá-lo a partir das habilidades que já tem. Apesar disso, localizamos, dentre as atividades, exercícios que oferecem alternativas às abordagens pragmática e espontaneísta, valorizando o desenho em articulação ao jogo, à ludicidade e ao uso de materiais e suportes inusitados.

Por último, percebeu-se que, dentre as atividades disponibilizadas às crianças, remotamente, nenhuma delas oferecia imagens da arte como referência a partir das quais os(as) alunos(as) poderiam se inspirar ou mesmo ampliar seu repertório gráfico-expressivo. Isso, de certa forma, pode ser relacionado: i) à concepção que, por vezes, tem-se, mesmo em espaços escolares e entre profissionais da educação, de que não se pode ‘interferir’ no desenho da criança ou lhe oferecer modelos; ii) ao mito de que a criança já é, naturalmente e espontaneamente, criativa, não necessitando da ajuda e estímulo de adultos(as) para se desenvolver; iii) à falta de formação específica em arte pelos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil – que, como identificado nas atividades disponibilizadas e analisadas, talvez desconheçam não só os fundamentos,

metodologias e teorias acerca do ensino de Arte, como também referências artísticas que possam ser compartilhadas às crianças.

Finalmente, faz-se a menção de que esta pesquisa se insere na prática e na tradição do Grupo de Pesquisa em Arte Educação e Imagem – ARTEI/CNPq-UEM, no que diz respeito a tematizar questões afetas à educação, às infâncias e ao desenho. No grupo, são abordados diversos objetos de pesquisa, como filmes, séries, animações, brinquedos, embalagens e outros materiais que podem ser aproveitados pelos(as) pesquisadores(as). Algo em comum que os(as) integrantes do grupo buscam é a utilização dos Estudos da Cultura Visual como referência. Textos já publicados pelo grupo: Baliscei; Romero e Bernrado (2023); Baliscei e Vagliati (2021); Baliscei e Cunha (2021); Paula e Baliscei (2020) dentre outros, exemplificam a sua tradição nessa temática.

## Referências

- Baliscei, J. P., Lacerda, E., & Teruya, T. K. (2018). “Eu não sei desenhar”: Questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de Arte. *Imagens da Educação*, Maringá, 8(1), 1-13. Recuperado em 22 novembro, 2023, de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/issue/view/2083>
- Baliscei, J. P., Romero J. F., & Bernardo, K. M. (2023). Desenho animado para e com crianças: Produção de Gêneros e Sexualidades na Cultura Visual - Meninos heróis e Meninas heroínas. *Textura - Ulbra*, v. 25, 92-110.
- Baliscei, J. P., & Vagliati, A. C. (2021). Cultura Visual, gênero e embalagens jogos de ciência: (Como) meninas brincam de ciência?. *Série-Estudos*, v. 26, 185-208.
- Baliscei, J. P., & Cunha, S. R. V. da (2021). Faça como homem: Cultura Visual e o projeto de masculinização dos meninos. *Textura - Ulbra*, v. 23, 367-391.
- Borre, L. (2010). *As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual*. Aparecida, SP: Ideias Et Letras.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 17 agosto, 2023, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- Carvalho, R. S. de. (2021). Crianças, coleções e Arte Contemporânea na pré-escola. In *Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos* (pp. 43-64). Porto Alegre, RS: Zouk.

- Cunha, S. R. V. (1999). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Cunha, S. R. V. (2017). Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In *Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando* (pp. 9-26). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Iavelberg, R. (2013). *Desenho na Educação Infantil*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos.
- Maringá. (2019). *Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*. Maringá, PR: Secretaria de Educação de Maringá.
- Moreira, A. A. A. (2008). *Espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Paula, R. R. R. de, & Baliscei, J. P. (2020). Processos de criação de arte educadores/as: a elaboração de recursos didáticos-brinquedos para que bebês aprendam (com) arte. *Revista Apotheke*, v. 6, 73-85.

Recebido: 18/09/2023

Aceito: 27/11/2023

Publicado: 20/12/2024

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.