

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes — Câmpus de São Paulo

KARINA MOTODA

**O DESENHO FEITO POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS E COMO O ENSINO DE
ARTES PODE AJUDAR A EVITAR O ABANDONO DESSA PRÁTICA**

SÃO PAULO — SP
2021

KARINA MOTODA

**O DESENHO FEITO POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS E COMO O ENSINO DE
ARTES PODE AJUDAR A EVITAR O ABANDONO DESSA PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Câmpus de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho.

SÃO PAULO — SP

2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M921d	<p>Motoda, Karina, 1999-</p> <p>O desenho feito por crianças de 8 a 10 anos e como o ensino de artes pode ajudar a evitar o abandono dessa prática / Karina Motoda. - São Paulo, 2022.</p> <p>100 f. : il. color. + anexos</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Rejane Galvão Coutinho Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Arte - Estudo e ensino. 2. Desenho infantil. 3. Cultura popular. 4. Aprendizagem. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 741</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

KARINA MOTODA

**O DESENHO FEITO POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS E COMO O ENSINO DE
ARTES PODE AJUDAR A EVITAR O ABANDONO DESSA PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Câmpus de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho.

Aprovado em: 03 de fevereiro de 2022

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho — Orientadora
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dr. Fernando Chui de Menezes

São Paulo, 03 de fevereiro de 2022

A meus pais, minha irmã, toda a minha família, professores, amigos e todos que participaram da minha formação e a todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças e responsáveis que compartilharam seus relatos para esta pesquisa, e às pessoas que divulgaram este trabalho a eles e possibilitaram esses encontros virtuais.

À professora Rejane Galvão Coutinho, grande pesquisadora do desenho infantil que me orientou e acompanhou durante a elaboração desta pesquisa.

A todos os educadores que participaram da minha formação até aqui. Agradecimento especial aos meus estimados professores no Instituto de Artes (IA).

A todos os funcionários do IA que possibilitam a formação de tantos alunos todos os anos.

A meus pais e minha irmã por acreditarem nesta pesquisa, me apoiarem e estarem ao meu lado desde meus primeiros rabiscos. A vocês, meu amor e gratidão por tudo.

A toda a minha família e amigos, em especial as minhas amigas de curso, por cada conversa e momento de troca. Foi um privilégio poder dividir esses anos de graduação com pessoas tão potentes. Vocês são grandes referências para mim!

A meus amigos dos estágios e do projeto ArtInclusiva. Poder compartilhar experiências, dúvidas e aprendizados com vocês me inspirou e deu convicção ao longo dos meus primeiros passos na área de educação.

Aos estudantes das turmas nas quais atuei como educadora ou assistente de ensino e com quem aprendi e aprendo tanto.

E, por fim, a todos que direta ou indiretamente, participaram desta pesquisa.

Meus mais profundos e sinceros agradecimentos!

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento gráfico de crianças de 8 a 10 anos de idade. Essa faixa etária foi selecionada, pois, como indicam pesquisadores como Rosa Iavelberg, Isabel Orestes Silveira, Brent e Marjorie Wilson, é por volta deste momento que muitas crianças passam a ser mais críticas e, por vezes, inseguras em relação aos seus próprios trabalhos. Elas os comparam com outras imagens que conhecem, desejando copiar e apropriar-se dos modos de desenhar próprios da cultura no qual está inserida. Esse momento contrasta com o maior espontaneísmo dos momentos anteriores de sua prática em desenho. Para entender como essa transformação ocorre, este trabalho conta com um levantamento bibliográfico de pesquisas dos autores já mencionados, outros estudos e com entrevistas com nove crianças de 8 a 10 anos de diferentes escolas. Nas entrevistas, buscou-se conhecer sobre a relação das crianças com o desenho, suas referências e suas aulas de artes na escola. E, a partir dos dados obtidos, são feitas reflexões sobre temas como o mito do “bom desenho”, a influência da cultura de massa sobre os desenhos das crianças e sobre métodos de ensino de artes que estimulem crianças de 8 a 10 anos a continuar desenhando e não abandonar essa prática por se sentirem incapacitadas e por não receberem um acompanhamento didático adequado no momento em que suas exigências e expectativas em relação aos próprios trabalhos tornam-se cada vez maiores.

Palavras-chave: Desenho infantil; desenhos de crianças; cultura de massa; cultura visual; ensino e aprendizagem de artes.

ABSTRACT

This research paper presents a reflection about the children's graphic development from ages 8 to 10 years old. This specific age group was selected because, as researchers Rosa Iavelberg, Isabel Orestes Silveira, Brent and Marjorie Wilson indicate, it's about this moment that children become more critical and even insecure regarding their own artistic creations. They start comparing their drawings to other images they know, wanting to copy and appropriate the drawing methods of their culture for themselves. This moment contrasts deeply with the spontaneity in previous moments earlier in their drawing practice. To enable the understanding of such transformation, this research presents the studies of the authors mentioned previously, among others, and interviews with nine children from 8 to 10 years old who attend to different schools. The interviews' aim was to get to know the children's perceptions about drawings, their visual references, and their art classes in school. Based on the data, it were made reflections concerning subject matters such as the myth of what a "good drawing" is, the influence of mass culture over children's drawings and the teaching methods in art classes which are able to encourage children from ages 8 to 10 years old to continue drawing, instead of abandoning this practice because they believe they don't have the skill to do so and because they didn't receive an adequate guidance when their criticality and expectations towards their own drawings were becoming increasingly bigger.

Keywords: Children's drawings; mass culture; visual culture; teaching and learning Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Desenho feito pela autora aos 5 anos, no qual é possível perceber o recurso da transparência nas paredes da casa.....	20
Figura 2 – Os cinco momentos conceituais do desenho infantil.....	23
Figura 3 – Imagem de divulgação da pesquisa	39
Figura 4 – Desenho de um cachorro, feito por B.G.B, 8 anos.....	44
Figura 5 – Desenho de uma apresentação, feito por H.M.S, 9 anos.....	45
Figura 6 – Desenho do personagem Naruto, feito por J.G.L., 10 anos	46
Figura 7 – Desenho do personagem Tanjiro, feito por J.G.L., 10 anos	47
Figura 8 – Personagem criada por J.G.L., 10 anos	48
Figura 9 – Personagem Zayran, criado por B.G.B., 8 anos	50
Figura 10 – Detalhe de desenho de meninas com “olhos kawaii” em um piquenique, feito por L.A.C., de 9 anos.....	51
Figura 11 – Desenho do personagem Steve, feito por S.A.S., de 8 anos	52
Figura 12 – Desenho emoldurado da personagem Lion Forest, criado por L.N.R.C., de 8 anos	53
Figura 13 – Desenho do fundo do mar, criado por L.A.C., de 9 anos	54
Figura 14 – Desenho de um castelo, criado por L.A.C., de 9 anos, e seu irmão.....	60
Figura 15 – Desenho de uma paisagem, criado por L.A.C., de 9 anos	61
Figura 16 – Desenho representando o pai, criado por H.M.S., de 9 anos.....	61
Figura 17 – Desenho que copiou do tio, feito por H.M.S., de 9 anos	62
Figura 18 – Desenho que fez para ensinar a letra A para o irmão, criado por H.M.S., de 9 anos	64
Figura 19 – Desenho dado de presente à mãe, criado por A.L.P.S.I.B., de 8 anos ..	66
Figura 20 – Desenho de um gato, feito por B.G.B., de 8 anos.....	67
Figura 21 – Pintura com borra de café, feito por B.G.B., de 8 anos	68
Figura 22 – Desenho de discos voadores, feito por M.C.C.F., de 9 anos	69
Figura 23 – Desenho de balões, feito por M.C.C.F., de 9 anos	69
Figura 24 – Pintura abstrata em tela, feita por M.C.C.F., de 9 anos	71
Figura 25 – Doodle sobre natureza, feito por H.M.S., de 9 anos	75

Figura 26 – Desenho do “Mundo bicho fofura”, feito em 2021 por L.N.R.C., de 8 anos	76
Figura 27 – Desenho de uma cachoeira, feito por G.R.C., de 8 anos	78

QUADROS

Quadro 1 – O desenho cultivado da criança em sua ordenação estrutural com os autores.....	22
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crianças entrevistadas.....	37
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O DESENHO NAS ESCOLAS TRADICIONAL, RENOVADA E CONTEMPORÂNEA.....	16
3. ROSA IAVELBERG E O DESENHO CULTIVADO DA CRIANÇA	18
3.1. Momentos conceituais.....	18
4. “NÃO SEI DESENHAR”	25
4.1. O início	26
4.2. O desenho livre e a ideia de dom	28
4.3. O “bom desenho” como um mito	33
5. ENTREVISTAS	36
5.1. “Quando eu era um pouco menor, eu não gostava tanto, eu também não era tão bom. Só que aí eu fui aprendendo a desenhar <i>anime</i> ”: o “bom desenho” como aquele que é realista, complexo ou parecido com desenhos japoneses	42
5.2. “Eu gosto de desenhar um olhinho chamado ‘olhinho <i>kawaii</i> ’”: a cultura visual e o desenho da criança	48
5.3. “Eu coloquei no Youtube: ‘como fazer nariz’”: a influência de plataformas como o Youtube no processo de aprendizagem de desenho	56
5.4. “Eu prefiro desenhar sozinho porque às vezes meus amigos na escola copiavam meus desenhos”: a aprendizagem entre pares.....	59
5.5. “Eu gosto de desenhar na minha imaginação mesmo”: preferência de temas e de materiais e as situações em que o desenho está presente	65
5.6. “A gente aprende, tipo, coisas de pintores famosos, desenhistas e algumas técnicas que usavam”: as aulas presenciais e online	72
6. O ENSINO DO DESENHO EM SALA DE AULA.....	80
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS.....	96

1. INTRODUÇÃO

Prática muito presente no Ensino Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenho costuma ser trabalhado nas aulas de artes e até mesmo de outras disciplinas. E muitas crianças parecem gostar de fazer desenhos, tanto nessas atividades escolares como em momentos de lazer.

Então, o que poderia explicar o abandono dessa prática a partir de determinada idade? Eu mesma fui uma criança que sempre gostou de desenhar, seja em atividades escolares ou por conta própria, em casa. Desenhava personagens, paisagens, minha família. Mas, com o passar dos anos, fui me tornando mais crítica em relação aos meus trabalhos, não os achava bons os suficientes comparados a outros desenhos que eu via.

Lembro que uma das coisas que mais me incomodava era não saber desenhar em perspectiva. Eu sabia apenas desenhar pessoas e objetos na posição frontal ou lateral.

A partir de certa idade, eu não desejava apenas que meus desenhos fossem identificáveis por outras pessoas, eu queria que eles fossem realistas. Eu acreditava que para um desenho ser considerado bom, ele deveria se assemelhar o máximo possível com a realidade. Mas meus desenhos não conseguiam atingir os padrões que eu tinha em mente.

E, aos poucos, fui deixando de lado a prática de desenho. Na pré-adolescência e adolescência, eu costumava desenhar apenas para as atividades solicitadas nas aulas de artes.

Nas raras ocasiões, em que eu desenhava por conta própria, eu costumava recorrer à cópia de imagens prontas da *internet*, como uma forma de lidar com o desconforto de que achar que meus trabalhos não eram bons e que meus conhecimentos de desenho não tinham evoluído desde que eu era mais nova.

Entretanto, ao mesmo tempo, sentia que era errado copiar imagens e que eu deveria ser capaz de produzir algo novo em estilo realista apenas de memória. Eu achava que eu conseguia copiar bem relativamente bem, mas não desenvolver nenhum trabalho autoral. Tinha interesse de aprender como desenhar, mas não sabia por onde começar.

Só retomei a prática de desenho com mais frequência quando fui me preparar para prestar vestibulares para o curso de Artes Visuais que possuíam provas de habilidades específicas nas quais era necessário desenhar.

Apesar de achar que não sabia desenhar, eu ainda gostava de artes e almejava poder cursar Artes Visuais. E, quando estava me preparando para o vestibular, tive a oportunidade de participar de um curso de desenho. Tratava-se de um curso rápido, de uma semana de duração. Como nas aulas de artes que eu tive na escola regular eram raros os momentos de ensino de técnicas de desenho, esse curso foi o primeiro momento no qual eu tive uma instrução contínua sobre fundamentos de desenho, como perspectiva, composição, luz e sombra, anatomia etc.

O segundo momento foi já na própria graduação, na qual tive duas disciplinas de desenho. Nelas realizamos propostas de desenho de observação, exercícios de desenho de modelo vivo, rodas de leitura dos trabalhos produzidos e experimentação de materiais. Foi apenas após o percurso narrado aqui e após estudos individuais, nos quais eu consultava livros da biblioteca e referências da *internet*, como páginas de artistas e vídeo-tutoriais de técnicas, que consegui começar a desenvolver um percurso mais consistente em desenho.

No entanto, só retomei a prática do desenho por causa da prova do vestibular. Não raro podemos ouvir relatos de pessoas que deixam de desenhar a partir de certa idade e nunca mais voltam a desenhar. Ainda que algumas delas desejem desenhar, mostram-se bloqueadas pelas ideias de que desenham mal ou que não sabem desenhar.

Pesquisadores como Rosa Lavelberg, Isabel Orestes Silveira, Brent Wilson e Marjorie Wilson apontam o modo como crianças partem de um momento de um fazer mais espontâneo, para uma produção mais influenciada por convenções (momento no qual haveria mais crianças que afirmam não saber desenhar).

No entanto, o desejo de se apropriar de convenções não representa o empobrecimento do desenho da criança, mas um momento do seu desenvolvimento gráfico.

Conhecendo essas transformações, um dos desafios de um educador que pretende ensinar o desenho para crianças é pensar em modos de planejar e propor atividades que se alinhem com cada momento da produção gráfica da criança, de modo a garantir que essa prática seja estimulante também após os anos iniciais da

infância e não seja abandonada por uma falta de incentivo ou de atenção às mudanças no modo da criança se relacionar com o desenho.

Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo abordar os desenhos das crianças e métodos de ensino que possam auxiliar no ensino desta linguagem nas aulas de arte das escolas.

A faixa etária escolhida foi de 8 a 10 anos pois, embora o desenvolvimento gráfico de cada criança seja único, é por volta desta idade que os pesquisadores mencionados anteriormente indicam que as crianças começam a se tornar mais críticas em relação ao próprio desenho.

Esta pesquisa, que conta com uma revisão bibliográfica sobre o tema e entrevistas com crianças da faixa etária abordada, se divide em sete capítulos. O primeiro é esta breve introdução. No segundo, são abordadas as diferenças no modo de ensinar o desenho nas escolas tradicional, renovada e contemporânea.

No terceiro capítulo é apresentado o conceito de Rosa Iavelberg, pesquisadora alinhada com a escola contemporânea, de que o desenho da criança pode ser cultivado, ou seja, pode ser ensinado, aprendido e interagir com a cultura na qual a criança está inserida. Iavelberg afirma que não é possível estabelecer fases universais para o desenvolvimento gráfico de crianças da mesma idade apenas por meio de fatores biológicos como o desenvolvimento cognitivo. Tanto as funções cognitivas como os aspectos culturais teriam papel importante na formação da criança na linguagem do desenho.

A depender das condições de aprendizagem, as crianças poderiam passar de “níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber” (IAVELBERG, 2017, p.11) e Iavelberg propõe que esse desenvolvimento gráfico da criança poderia ser dividido em cinco momentos conceituais: AÇÃO, IMAGINAÇÃO I, IMAGINAÇÃO II, APROPRIAÇÃO e PROPOSIÇÃO. No entanto, lembra que crianças de mesma idade podem estar em momentos distintos. Neste terceiro capítulo são abordadas também as características próprias de cada um desses momentos.

Já o capítulo 4 trata do momento em que as crianças começam a ser mais críticas em relação aos próprios desenhos, discute a prática do desenho de livre expressão e as ideias do que seria um “bom desenho” e de que seria necessário ter dom para desenhar.

No quinto capítulo são registrados os resultados das entrevistas feitas com nove crianças de diferentes escolas com o objetivo de entender sobre sua relação

com o desenho, suas referências e suas aulas de artes na escola. Nelas, as crianças mostram também alguns dos desenhos que fizeram em atividades escolares ou por iniciativa própria.

E, a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas e da revisão bibliográfica de pesquisas sobre o desenho infantil, no capítulo 6, são feitas reflexões sobre possíveis métodos a serem usados nas aulas de artes para que crianças de 8 a 10 anos não se sintam desmotivadas e abandonem a prática de desenho.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais sobre os resultados da pesquisa realizada.

2. O DESENHO NAS ESCOLAS TRADICIONAL, RENOVADA E CONTEMPORÂNEA

Para que seja possível entender como as atuais práticas no ensino de desenho se estabeleceram, é necessário conhecer como os modos de pensar sobre o desenho e ensiná-lo passaram por transformações ao longo da história.

A respeito do ensino de desenho, a pesquisadora Rosa Iavelberg (2017) diferencia três escolas principais: a tradicional, a renovada e a contemporânea.

A primeira delas foi predominante nos programas dos cursos de desenho de 1930 a 1970 e corresponde ao momento em que se seguia uma concepção neoclássica de desenho. O programa de ensino era baseado em cópias de modelos, com dificuldade progressiva orientada pela lógica adulta, sem que fossem consideradas as diferenças e interesses individuais dos alunos.

O ensino era centrado na autoridade do professor e na aquisição de conhecimento técnico visando a uma representação realista dos objetos.

Na escola tradicional, o meio ditava a regra de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios de treino de habilidades, a questão técnica ocupava vasta área no que se entendia por criação em desenho, com ênfase no produto (IAVELBERG, 2017, p. 15)

Já na escola renovada, influenciada pelo movimento modernista, o centro passou a ser a criança e seus processos, não tanto os produtos (os desenhos finalizados). O desenho passou a ser compreendido como uma atividade expressiva, livre e natural da infância. Havia um grande estímulo à imaginação, à criatividade e à liberdade. Acreditava-se que a liberdade de criação seria atingida na medida em que a criança pudesse produzir sem sofrer influência do meio.

É a partir dessa escola que passa a haver uma valorização da prática do desenho de livre expressão, mais conhecido como “desenho livre”.

No entanto, tanto a escola tradicional como a renovada apresentam limitações no que se refere à capacidade de formação gráfica dos alunos. A primeira, por impor concepções da arte adulta à criança, impedindo-a de desenvolver descobertas a partir

de seus interesses. E a segunda, por recusar mediações que poderiam auxiliar a criança, acreditando que essa influência empobreceria o percurso dela.

A escola contemporânea (ou construtivista) surge então como uma espécie de equilíbrio entre as duas primeiras. Ela propõe que criança seja, sim, ativa e protagonista nos seus processos de desenvolvimento gráfico, mas sem que haja uma recusa a mediações construtivas de um educador e de conhecimentos da cultura.

A criança ativa da escola moderna, com epicentro em seus interesses e necessidades, expande seu universo com a inclusão da cultura, sem que se perca como protagonista de seus desenhos para cumprir roteiros poéticos alheios.

Além do conhecimento de si mesma, que a criança tem ao desenhar, ganha compreensão do mundo. Ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprende a ver e a executar o que vê. Tende a assimilar níveis de conhecimento e produção artística e estética cada vez mais complexos, agindo sobre os objetos de conhecimento (desenhos) de diversas culturas, tempos e lugares. (IAVELBERG, 2017, p. 24)

A escola contemporânea considerada e respeita o momento de desenvolvimento desenhista de cada criança e entende que interações com a cultura, com os pares e com o educador podem enriquecer a produção pessoal das crianças e auxiliá-las na sua autoexpressão.

E é nessa perspectiva contemporânea que se insere a concepção de desenho cultivado de Rosa Iavelberg, que será tratada no capítulo seguinte.

3. ROSA IAVELBERG E O DESENHO CULTIVADO DA CRIANÇA

Em uma perspectiva contemporânea, influenciada pela escola construtivista, a professora e pesquisadora Rosa Iavelberg apresenta um contraponto ao desenho espontâneo da escola renovada que propunha que as crianças desenvolveriam suas habilidades se desenhassem livres de qualquer interferência externa.

A pesquisadora, por sua vez, aponta para o que chama de “desenho cultivado”, que pode ser ensinado e aprendido (portanto, cultivado) e está em interação com a cultura na qual a criança está inserida.

Afastando-se também da ideia de que existem fases universais para o desenvolvimento gráfico infantil, determinadas apenas por fatores biológicos (como o desenvolvimento cognitivo), que se aplicariam para todas as crianças de mesma idade em qualquer região do mundo, Iavelberg propõe que o desenho cultivado seria estruturado em “momentos conceituais”.

Nessa proposta, tanto as funções cognitivas como os aspectos culturais teriam papel importante na formação da criança na linguagem do desenho.

Desde cedo, as crianças são expostas a imagens da cultura visual do seu entorno, formando seu repertório imagético. No entanto, as imagens e seus respectivos padrões de construção observados são diferentes em cada contexto histórico-geográfico.

Além disso, cada criança possui condições de produções distintas, a depender de como se dá seu acesso — ou a ausência dele — a diferentes materiais de desenho e acompanhamento didático de um adulto, entre outras condições.

Desse modo, não é possível estabelecer fases universais para o desenvolvimento gráfico, podendo haver crianças de uma mesma idade em momentos conceituais diferentes.

3.1. Momentos conceituais

Conforme dito anteriormente, em sua proposta de um desenho cultivado, Rosa Iavelberg não fala em fases universais do desenvolvimento gráfico infantil, mas em “momentos conceituais”.

Fatores biológicos como o desenvolvimento cognitivo da criança exerceriam, juntamente com fatores culturais e o acesso a possibilidades de desenho ao longo da vida, influência na passagem de um momento a outro.

Assim, uma criança que fosse estimulada a desenhar constantemente e tivesse o acompanhamento adequado de um educador, por exemplo, poderia transitar de “níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber” (IAVELBERG, 2017, p.11).

Rosa Iavelberg elenca cinco momentos conceituais: AÇÃO, IMAGINAÇÃO I, IMAGINAÇÃO II, APROPRIAÇÃO e PROPOSIÇÃO.

O desenho de AÇÃO, feito por crianças pequenas, é pré-simbólico. Composto por linhas e curvas que não representam um referente existente nem imaginado, ele é resultado da satisfação que a criança sente em criar marcas no papel e explorar movimentos.

Gradualmente, as crianças passam a produzir símbolos. Surgem então figuras como sois, bolas e peixes. É a chamada IMAGINAÇÃO I. Nesse momento, essas figuras aparecem justapostas no papel, desconectadas umas das outras.

Já na IMAGINAÇÃO II, as figuras passam a interagir em imagens narrativas. É quando, por exemplo, pessoas podem passar a ser representadas no interior de uma casa. Esse momento é marcado também por processos como o da transparência, rebatimento e do plano deitado, já descritos anteriormente por Luquet quando tratou da fase que chamou de “Realismo Intelectual”. (LUQUET, 1969).

É nesse momento, por exemplo, que a criança usa da transparência para representar uma mulher grávida, de um modo que é possível enxergar seu bebê através de sua barriga, como em uma espécie de chapa de raio-X. Esse mesmo recurso pode ser visto quando a criança representa o interior de uma casa, como se as paredes fossem transparentes (figura 1).

Figura 1 – Desenho feito pela autora aos 5 anos, no qual é possível perceber o recurso da transparência nas paredes da casa



Fonte: autoria e acervo próprios

O uso desse recurso se explica porque, nesse momento, a criança acredita que o desenho deva mostrar todos os elementos reais do objeto ao qual remete, mesmo os invisíveis, como descreveu Luquet (1969, p.159):

Para o adulto, um desenho para ser parecido deve ser como que a fotografia do objecto. [...]. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objecto, mesmo invisíveis, quer do ponto de vista donde é focado quer de qualquer outro ponto de vista

Já, no momento da APROPRIAÇÃO, a criança passa a incorporar os modos de representação que encontra em outros trabalhos da cultura na qual está inserida. Retomando o exemplo da representação de uma mulher grávida: nesse momento, a criança representaria apenas o volume de sua barriga, não mais o bebê no interior dela.

A criança passa paulatinamente a fazer desenhos segundo as regras da perspectivação.

Diferentemente do que afirma a concepção modernista, esse não seria um momento de empobrecimento da arte infantil, é apenas um momento no qual a criança passa a desejar se apropriar ativamente de modelos de representação visual da cultura (IAVELBERG, 2017, p.70). É o momento também no qual muitas crianças passam a se mostrar insatisfeitas com os seus trabalhos, afirmando que não sabem desenhar, como aponta Iavelberg (2017, p.67, grifo meu):

Muitos alunos nesse momento afirmam que não sabem desenhar, os professores costumam acreditar que estão bloqueados por insegurança ou submissão a padrões adultos. Mas o aluno está querendo nos dizer: **eu não sei desenhar e gostaria que alguém me ensinasse.**

Dessa maneira, a participação de um adulto que ensine o desenho, ao contrário de coibir o desenvolvimento gráfico, poderia colaborar com ele. Isso poderia evitar que a criança, por não ter tido orientação adequada no momento que solicitou, sintasse frustrada e abandone completamente a prática. Assim, torna-se evidente a importância da atuação do educador nesse momento, que será abordada mais detalhadamente nos capítulos seguintes.

Na PROPOSIÇÃO, a criança tem consciência dos seus interesses e das possibilidades do desenho e opera como um produtor adulto, desenvolvendo o seu próprio estilo. No entanto, este não é o fim do desenvolvimento gráfico, uma vez que poderá seguir desenvolvendo-o ainda na idade adulta.

Quadro 1 – O desenho cultivado da criança em sua ordenação estrutural com os autores

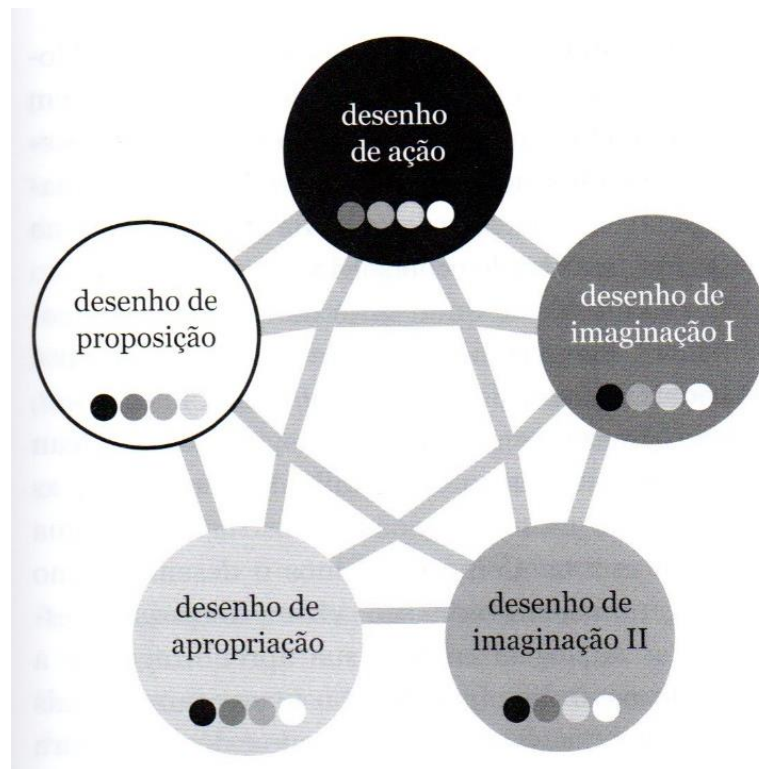
LUQUET 1913	LOWENFELD 1947	KELLOGG 1969	IABELBERG 1993
Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Rabiscos básicos/modelos de implantação Diagrama emergente e diagrama Formas – 2 diagramas = Combinado Desenhos – mandala radial Pictóricos – sóis, humanos, animais, vegetação, habitações, transportes	<i>Ação</i>
Realismo fracassado	Pré-esquema		<i>Imaginação I</i>
Realismo intelectual	Esquema		<i>Imaginação II</i>
Realismo visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	<i>Apropriação</i>
			<i>Proposição</i>

Fonte: IABELBERG, 2017, p.58¹

É importante ressaltar também que, embora estabeleça paralelos entre os momentos conceituais e as fases propostas por outros autores (George-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld e Rhoda Kellogg), Rosa Iavelberg não propõe que o desenvolvimento gráfico ocorreria de um modo linear, no qual a passagem para o momento seguinte representaria a superação total do anterior. Pelo contrário, a criança levaria os aprendizados de um momento para o outro, até que todos estejam interligados, como mostra a figura 2:

¹ Quadro originalmente publicado em IABELBERG, 2003, p. 87.

Figura 2 – Os cinco momentos conceituais do desenho infantil



Fonte: IAVELBERG, 2013, p.21²

Essa representação no formato de estrela de cinco pontas corresponde à passagem de níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber, tendo início no desenho de AÇÃO, seguido pelo desenho de IMAGINAÇÃO I e assim sucessivamente, em sentido horário, até que se chegue ao desenho de PROPOSIÇÃO e todos os momentos se interliguem aos demais.

Os momentos conceituais agrupam desenhistas cujas ações e ideias sobre o desenho apresentam semelhanças entre si, independentemente da faixa etária a qual pertencem. Em outras palavras, os momentos estão organizados de acordo com “o que a criança pode saber e fazer sobre desenho” (IAVELBERG, 2013), sendo que os aprendizados de um momento são levados aos momentos subsequentes.

É o caso, por exemplo, das regras de representação visual que a criança demonstra ter interesse de conhecer no momento da APROPRIAÇÃO e continuam a influenciá-la no momento de PROPOSIÇÃO, ainda que a criança decida, em sua

² Publicado originalmente em: IAVELBERG, 2010, p.248. Design de Alan Richard.

produção autoral, não as seguir em sua totalidade, criando formas de representação próprias.

4. “NÃO SEI DESENHAR”

Conforme visto no capítulo anterior, Rosa Lavelberg não acredita que todas as crianças de mesma idade se encontrariam no mesmo momento conceitual, uma vez que a produção de cada uma delas poderia variar, conforme cada contexto histórico-geográfico e os aspectos determinados por ele, como os padrões culturais vigentes, as orientações recebidas e as técnicas, meios e suportes disponíveis para criação.

Não obstante, a autora trata em diversos trechos de sua obra sobre a importância de uma orientação didática adequada a cada momento conceitual para que a criança não desenvolva um bloqueio com o desenho. Em uma das passagens de seu livro *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*, Lavelberg (2017, p. 57) afirma: “Uma orientação adequada pode ajudar o aluno a avançar ou, ao contrário, um abandono ou uma orientação equivocada nas situações educativas de desenho, pode estagnar o processo criativo”.

Embora não estabeleça uma idade na qual esse bloqueio teria início, a autora fala que essa “estagnação” ou “bloqueio criativo” é comum entre os alunos do ensino fundamental, mas que, atualmente, pode ser observada também em crianças da educação infantil, que se mostram inseguras com os resultados de seus desenhos.

Mais adiante, Lavelberg dá especial ênfase à necessidade de práticas educativas pensadas para o momento no qual a criança deseja se apropriar das convenções de desenho de sua cultura:

Cada momento conceitual do desenho requer orientações didáticas próprias, e no de APROPRIAÇÃO o aluno precisa participar de práticas específicas para não bloquear sua criatividade como desenhista. A falta de orientação didática adequada é o que gera o bloqueio e não a influência da estética adulta, como se acreditava na escola renovada (IAVELBERG, 2017, p. 67)

Neste trecho, a autora coloca em xeque a noção da escola renovada de que a criança só conseguiria desenvolver plenamente suas habilidades em desenho se estivessem livres de quaisquer influências de padrões adultos, que as bloqueariam.

Pelo contrário, o educador poderia ajudar a criança a se apropriar dos padrões de representação gráficos de sua cultura como mais uma ferramenta para suas

criações neste momento em que ela passa a julgar negativamente seus próprios desenhos que não conseguem atingir as suas expectativas de alinhamento com os padrões vigentes, havendo até crianças que afirmam enfaticamente não saber desenhar.

A partir dessas contribuições de Rosa Iavelberg e de outros estudiosos do desenho infantil, como Brent e Marjorie Wilson, Rhoda Kellogg e Isabel Orestes Silveira, busco então, neste capítulo, identificar quais seriam as possíveis origens e motivos para o bloqueio na produção gráfica e para a ideia que muitas crianças apresentam de que não sabem desenhar.

4.1. O início

Ainda que não seja possível determinar com exatidão quando a insegurança e visão crítica em relação aos próprios desenhos começariam a se manifestar, busquei estabelecer uma estimativa de idade a partir da análise das pesquisas de diferentes autores. Esse levantamento foi feito para que fosse possível delimitar a faixa etária de enfoque deste trabalho e como uma forma de compreender em qual momento a atuação do educador seria ainda mais necessária para evitar que as crianças abandonassem a prática do desenho.

Nos estudos sobre o desenvolvimento gráfico infantil analisados, uma observação comum a vários dos pesquisadores diz respeito à passagem de um primeiro momento de um fazer mais espontâneo, para uma produção mais influenciada por convenções (momento no qual haveria mais crianças que afirmam não saber desenhar).

É o caso da dissertação de Isabel Orestes Silveira, que atuou por mais de dezoito anos como professora de Artes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ela menciona o gosto e a espontaneidade que as crianças pequenas da Educação Infantil e das duas primeiras séries do Ensino Fundamental demonstram em seu fazer artístico, que contrastam com o maior senso crítico que as crianças mais velhas adquirem com relação as suas próprias produções.

O grupo de alunos do Ensino Fundamental, que compreende a idade escolar de 7 a 10 anos aproximadamente, manifesta via de regra mais interesse pela disciplina de artes, em detrimento de outras disciplinas. Porém,

especificamente as crianças na faixa etária dos 9 aos 10 anos revelam insegurança e grande censura com relação ao produto final de seus trabalhos, especialmente em relação ao desenho. Essas crianças solicitam com mais frequência a professora e buscam sempre uma palavra de apreciação sobre o que estão fazendo (SILVEIRA, 2006, p.13)

Além de solicitar o auxílio da professora, buscando um comentário apreciativo ou uma interferência, ela observou também que crianças de 9 e 10 anos procuravam mais umas às outras, analisando os desenhos dos colegas por curiosidade ou para poderem copiá-los, alegando estar sem ideias ou não saber o que fazer.

Ao ler seus apontamentos, podemos encontrar semelhanças com os feitos por Rosa Lavelberg, não só em relação à observação de que é comum encontrar crianças no ensino fundamental que tenham desenvolvido um bloqueio para o desenho, mas também em relação ao auxílio que as crianças solicitam a outras pessoas para se apropriarem de convenções relativas ao desenho.

Outro ponto em comum entre as pesquisas é que Lavelberg também trata do aprendizado entre pares. Além de poder aprender com os seus próprios trabalhos e com os trabalhos de artistas, as crianças poderiam aprender umas com as outras, ao ver seus colegas desenhando. Essa observação possibilitaria que a criança percebesse que há inúmeras formas de resolver situações em desenhos.

E retomando a questão da passagem de uma produção mais espontânea para uma mais orientada por convenções, temos observações similares feitas por três pesquisadores americanos: Brent Wilson, Marjorie Wilson e Rhoda Kellogg.

Kellogg (KELLOG, 1969³ *apud* IAVELBERG, 2017, p. 47) acredita que, para a maioria das crianças, ocorreria uma interrupção na arte espontânea aos 8 anos de idade e que, antes, aos 5 anos, costumava ensinar as crianças a copiar os esquemas da sociedade.

Pensamento semelhante é seguido pelos Wilsons. Para Brent e Marjorie Wilson (2013, p. 88 - 89), a arte das crianças parece ser espontânea dos 2 aos 8 anos de idade. E a partir dos 8 anos em diante (ou até antes dos 6 anos, em alguns casos) ocorreria de forma mais evidente “a perda da ingenuidade em arte” por meio da “aquisição de convenções artísticas”. No entanto, é importante ressaltar que eles não

³ KELLOG, Rhoda. *Analyzing children's art*. Palo Alto, California, Mayfried Publishing Comp, 1969.

veem esse processo como algo negativo que tolheria o desenvolvimento da criança. Pelo contrário, eles afirmam:

Este processo de aquisições de convenções, que se torna mais predominante e óbvio em crianças com oito ou nove em diante, é, cremos, mais importante da que qualquer outro no desenvolvimento artístico, porque é o processo que permanece operacional durante toda a vida (WILSON; WILSON. 2013, p. 89)

É interessante observar que, mesmo em contextos diferentes, há uma certa convergência entre as idades mencionadas pelas pesquisadoras brasileiras e pelos americanos para a transição dos desenhos mais espontâneos para aqueles mais orientados por convenções da cultura. E, seguindo essa estimativa, foi definida a faixa etária a ser abarcada por este trabalho: 8 a 10 anos, que aparentemente seria também a idade que, por começar a atentar-se aos padrões de representação vigentes, as crianças poderiam demonstrar insegurança com o que considerariam ser inadequações em suas produções.

4.2. O desenho livre e a ideia de dom

Um segundo aspecto a ser apontado é o fato de que concepções como as dos Wilsons e de Rosa Lavelberg vão de encontro ao pensamento modernista no quesito de influências externas sobre a produção infantil. Para esses pesquisadores, a aquisição de convenções não é algo negativo a ser combatido. Pelo contrário, eles entendem que a criança aprenderia por padrões, por isso aprender a observá-los e analisá-los seria uma parte fundamental de seu processo de desenvolvimento gráfico.

É isso que justifica a defesa de Lavelberg ao aprendizado entre pares e por meio de outros artistas: ao observar outros colegas e artistas desenharem, as crianças aprenderiam diferentes formas de desenhar.

Sobre o mesmo tópico, Brent e Marjorie Wilson, que classificam os desenhos como “signos configuracionais”, afirmam:

A criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras

peessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos, a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. Sim, *estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pouco ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças* (WILSON; WILSON, 2013, p. 92, grifo dos autores)

Merece destaque a declaração dos pesquisadores de que, sem padrões a serem seguidos, haveria pouco ou nenhum comportamento de produção de desenhos. Ainda que, mesmo sem modelos, uma criança possua a capacidade de criar rabiscos, da mesma forma que tem a capacidade de balbuciar, é apenas a partir de modelos que tanto a habilidade da fala como a de desenho podem ser aprendidas e desenvolvidas plenamente.

Entretanto, enquanto a habilidade verbal e outras parecem ser mais facilmente admitidas como coisas que requerem um ensino, ainda é muito difundida a ideia de que todo o desenvolvimento gráfico, não apenas o momento dos rabiscos, aconteceria por conta de uma capacidade inata.

Maureen Cox, que considera que a cópia seria uma forma de ajudar a ampliar o repertório da criança, aponta as diferenças no modo como são encarados os aprendizados de música, da escrita e do desenho:

Na arte de escrever ou na música, ninguém espera que a criança tenha uma explosão de criatividade sem antes passar pelo laborioso processo de dominar as técnicas básicas, o que quase sempre implica em copiar o que o professor fizer, seja ao tocar um acorde ou ao escrever corretamente a letra B. Na verdade há um pouco de cópia em quase tudo o que precisamos aprender. Não é natural, portanto, que nas artes se espere que a criança se desenvolva sem ajuda. (COX, 2001⁴ *apud* SILVEIRA, 2006, p. 80)

Assim como a escrita, o desenho é uma linguagem que tem fundamentos próprios que são adquiridos por meio de estudo e prática. No entanto, é comum a ideia de que o desenho estaria ligado estritamente à presença ou à ausência de um “dom” inato. Essa ideia é, inclusive, muitas vezes um dos fatores para o bloqueio em

⁴COX, Maureen. *O desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 185.

relação à prática do desenho, pois aqueles que julgam não ter nascido com o dom para o desenho acreditam que não seja possível aprendê-lo.

Frases como “não tenho o talento do meu colega, por isto desenho mal e não quero desenhar” são comuns. Não seria tão fácil encontrar-se um aluno que rejeite de maneira tão imperativa seus estudos de gramática ou de geometria por conta de um colega que saiba escrever ou resolver problemas matemáticos com mais facilidade. Pois essas áreas são admitidas pelo senso comum como áreas de conhecimento, e não como dons inatos que, como sujeitos normais, não possuem. (CHUÍ, 2010, p. 15 - 16)

Como apontou Fernando Chuí, em muitas ocasiões, o desenho não é tido como uma área do conhecimento, e sim como um dom. Soma-se a isso a concepção, ainda muito recorrente, de que um adulto não deveria interferir no processo de criação da criança, devendo apenas permiti-la se expressar livremente.

Dessa forma, ainda que nos momentos conceituais de maior espontaneidade, a criança desenvolva suas produções, no momento da APROPRIAÇÃO ela pode se sentir insegura com sua produção ao compará-la com a de outras imagens da cultura ou com os desenhos de outros colegas que tenham mais facilidade por terem tido mais prática e acompanhamento didático.

Nesse momento, as crianças passam a se impor um padrão crescente de exigência que apenas a prática do desenho de livre expressão — também conhecido como “desenho livre” — não seria capaz de suprir. A criança busca tornar seus desenhos reconhecíveis, mas muitas vezes não sabe como fazê-lo, pois não lhe ensinaram os fundamentos do desenho, como as regras de perspectivação.

Em sua experiência como educadora, Isabel Orestes Silveira observou que uma das maneiras com que a criança lida com esse desconforto que sente ao tentar tornar seus desenhos identificáveis é a prática de cópia de coisas com as quais já estão familiarizadas. Ela menciona, por exemplo, que mesmo em propostas de desenho de livre expressão, é comum que as crianças recorram a diferentes objetos que levam para a sala, como brinquedos que estão na moda, revistas com temas de seu interesse e outros materiais de seu universo pessoal. A autora acrescenta ainda: “As crianças que possuem algo do gênero e não trouxeram para o ateliê pedem insistentemente autorização para ir buscar na mala deixada na classe” (SILVEIRA, 2006, p.40).

Esse exemplo que Silveira trouxe mostra como a proposta do desenho livre por si só não é capaz de garantir que as crianças estarão livres de qualquer influência adulta ou da cultura visual em suas produções, uma vez que elas estão inseridas em uma sociedade que produz imagens que as rodeiam o tempo todo desde seu nascimento. A criança gradativamente vai formando seu repertório visual a partir dos desenhos animados, histórias em quadrinhos, propagandas e outras imagens que vê.

Além disso, como afirma Florence de Mèredieu (2006, p. 3): “o meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ele da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a”. A autora acrescenta que tentar estudar as produções infantis sem considerar as influências e pressões adultas levaria a uma leitura falseada.

O universo adulto atua, causando admiração e curiosidade nas crianças. Um dos exemplos que Mèredieu cita é que, geralmente, os primeiros rabiscos das crianças são feitos sobre livros e folhas aparentemente estimados pelos adultos. A criança o faz como uma forma de simbolicamente tomar posse do universo adulto que ela admira. Mais tarde, mesmo antes de ser alfabetizada, a criança demonstra um fascínio pela escrita dos adultos, por ela ser secreta, e tenta até imitá-la, criando uma escrita fictícia.

Os exemplos citados até aqui nos mostram que não é possível eliminar todas as influências adultas e da cultura visual sobre o processo criativo das crianças, pois seu repertório é formado justamente pela observação de imagens e dos atos de outras pessoas de criar desenhos e signos.

Com isso, não desejo afirmar que a cópia de modelos deveria substituir completamente a autoexpressão. Pelo contrário, acredito que aprender os fundamentos de desenho, como a perspectiva, a luz e sombra, a composição etc., permitiria uma maior liberdade de criação para as crianças expressarem por meio de seus desenhos quaisquer ideias e sentimentos que desejarem.

Esses conhecimentos técnicos podem ser utilizados como ferramentas para que as crianças se sintam confiantes e não restrinjam sua produção a poucos temas que já têm bastante familiaridade, nem abandonem a prática do desenho por acreditarem que não nasceram com a habilidade necessária.

A aprendizagem dos padrões no momento da APROPRIAÇÃO permitiria que no momento seguinte, da PROPOSIÇÃO, a criança possa decidir utilizá-los ou não em suas produções. Uma vez tendo o domínio desses fundamentos, a criança pode

optar, por exemplo, por fazer um desenho estilizado da figura humana no qual as proporções do corpo são diferentes da realidade. Nesse caso, essa escolha é feita de maneira intencional, não por falta de opção por não ter tido acesso a esse conhecimento.

Contar apenas com a espontaneidade e a livre expressão no desenho fará com que o desenvolvimento gráfico da criança fique relegado ao acaso. Por este motivo, como fala Isabel Orestes Silveira, é necessário que o professor esteja plenamente consciente das habilidades que deseja estimular nos estudantes a cada prática proposta para a aquisição da linguagem do desenho, que tem fundamentos próprios. Em outras palavras, é preciso que o educador também tenha uma intencionalidade em suas práticas de ensino.

O que estou dizendo é que os alunos poderão desenvolver sua livre expressão, porém, o ensino do desenho através da observação de modelos pode ter o seu espaço sem o melindre de que, ao fazer isso, estaremos propondo uma volta ao ensino tradicional centrado apenas na cópia fiel da realidade. O ensino do desenho a partir da observação não ocorre automaticamente. É resultado de formas complexas de aprendizagem, portanto é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Esta reflexão, portanto, quer chamar a atenção para o fato de que o educador pode e deve intervir com ações dirigidas no ensino da arte e do desenho em especial, a fim de promover a ampliação da consciência visual. (SILVEIRA, 2006, p. 72)

O educador pode, por exemplo, propor uma atividade de desenho orientado, na qual ele faça perguntas sobre qual é a forma, a cor e o tamanho do objeto de referência, com a finalidade de exercitar a capacidade de observação dos alunos. Pode também oferecer diferentes suportes e materiais de desenho e propor atividades de leitura de imagens com a finalidade de ampliar o repertório visual dos estudantes quanto às diferentes produções de cada contexto histórico-geográfico e quanto aos diferentes estilos que um desenho pode assumir (figurativo realista, estilizado, abstrato etc.), assim como as diferentes modalidades de desenho (desenho técnico; de ilustração; de ornamentação; artístico; científico).

Florence de Mèredieu (2006, p.4) diz: “tributária do adulto, a criança também o é ao nível ao nível dos meios”, referindo-se à influência que as produções adultas têm

sobre as produções infantis e ao modo com as crianças necessitam que um adulto lhes forneça instrumentos e materiais. Concordo com Mèredieu e pontuo a importância de que o educador e outros adultos do convívio da criança criem situações que propiciem o seu desenvolvimento gráfico e que a estimulem a praticar e aprender sobre o desenho.

Mais adiante neste trabalho, o tema do ensino de desenho será abordado de maneira mais aprofundada, agora me atendo a essas considerações, para pontuar outro aspecto sobre possíveis fatores que levam crianças a se sentirem inseguras com os seus desenhos. Trata-se do mito do bom desenho.

4.3. O “bom desenho” como um mito

Para abordar esse assunto, trago a frase “Não sei desenhar” que nomeia este capítulo e dá nome e tema à dissertação de Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, uma das referências para este trabalho. Embora a pesquisa da autora tenha como foco a produção gráfica de adolescentes, seus apontamentos cabem também para o ensino de desenho para crianças na faixa etária dos 8 aos 10 anos de idade.

A pesquisadora afirma que a frase “Não sei desenhar” denuncia o “mito do bom desenho”. Ela é um indicativo de que quem a enuncia, criança ou adulto, pressupõe que há maneiras corretas e incorretas de criar desenhos e que há regras e conceitos em desenho que eles não conseguem atingir.

Para Martins (p. 18-19), em uma análise histórica/estética, poderíamos dizer que o “mito do bom desenho” teria origem nas concepções clássicas de que a representação naturalista seria o modelo ideal a ser buscado:

A obra de arte como cópia da realidade se baseia, simplificando, em duas teorias naturalistas da arte: ou o artista deve ultrapassar o modelo da natureza, devendo representar o universal, de preferência ao particular, concretizando uma beleza ideal (Idealismo), ou o artista deve copiar fielmente a natureza (Realismo). Tanto uma concepção quanto a outra resultam em trabalhos bastante figurativos, reforçando a beleza ideal, ou reproduzindo o que serviu de modelo: ambas tentando iludir o fruidor.

A autora lembra ainda a influência que a Missão Artística Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, teve para que essas visões clássicas e neoclássicas de busca de representações idealistas ou realistas se difundissem no Brasil e no ensino de artes no país, sendo encontradas até os dias de hoje.

No entanto, concomitantemente, percebemos a permanência da ideia modernista de que a criança deveria se desenvolver sozinha, sem a interferência de adultos. E que uma espécie de pulsão inata para desenhar seria o bastante para que ela desenvolvesse suas habilidades gráficas.

Essa coexistência das ideias de que o desenho naturalista, especialmente o realista, seria o “bom desenho” e a ideia de que a criança não deveria ser ensinada por adultos, apenas expressar-se livremente, leva a frustrações. Pois o domínio de fundamentos de desenho realista é algo complicado que demanda estudo. Assim, sem acompanhamento, a criança pode passar a acreditar que “não leva jeito” para o desenho e que não é capaz de desenvolvê-lo, uma vez que não nasceu com ele.

Não é possível esperar que as crianças se apropriem de convenções de representação como a perspectiva geométrica e a teoria das cores, desenvolvidas ao longo de centenas de anos de história da arte sem nenhuma mediação, assim como não é possível esperar que as crianças se alfabetizem sozinhas.

A concepção para o ensino do desenho que trago neste trabalho se alinha com a de Rosa Lavelberg que diz que o desenho pode ser cultivado, ou seja, pode ser aprendido e ensinado. Ele seria ensinado de tal forma que a criança possa desenvolver um percurso criativo informado pela cultura na qual ela vive, respeitando cada momento conceitual em que ela esteja e suas especificidades, não apenas preparando-a para o último momento da PROPOSIÇÃO.

É importante que as crianças possam receber um acompanhamento didático que seja adequado para cada momento conceitual e que lhes apresente os diferentes estilos e técnicas de desenho, a história da arte e as obras criadas ao longo dela, inclusive desenhos que não sigam o padrão naturalista, como os não-figurativos.

Dessa forma, as crianças serão capazes de conhecer diferentes formas de produzir desenhos, ler e interpretar as imagens que formam o seu repertório visual, assim como comunicar por meio dos seus desenhos o que for de seu interesse em cada uma das etapas do seu desenvolvimento.

E para que as estratégias de ensino possam ser mais bem planejadas, é necessário que se conheça quais são as visões das crianças sobre o desenho, o que

esperam dele, quais são as suas referências e possíveis inseguranças em relação as suas produções. Estes tópicos serão trabalhados no capítulo a seguir.

5. ENTREVISTAS

Como uma forma de complementar a pesquisa de revisão bibliográfica e estudar como os conceitos explicados por outros pesquisadores se aplicariam na atualidade, este trabalho contou com entrevistas com crianças de 8 a 10 anos e seus responsáveis. Elas tinham por finalidade entender como é a relação das crianças com o desenho e como são suas aulas de arte na escola.

Neste capítulo, relato o processo das entrevistas, desde a escolha das perguntas a serem feitas e o convite para as entrevistas até os seus resultados.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 18 de março de 2021 e 31 de agosto de 2021. E, em respeito às recomendações de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19 que atingia o Brasil e o mundo neste período, as entrevistas foram feitas de modo remoto, por meio de videochamadas na plataforma do Google Meet.

Para garantir a privacidade da conversa, os códigos de acesso para estas reuniões *online* eram únicos e foram gerados por meio do meu e-mail institucional da Unesp. Cada responsável recebeu um código diferente, ao qual somente ele e eu tínhamos acesso, o que impedia que desconhecidos acessassem as reuniões durante as entrevistas.

As entrevistas foram gravadas para registro dos relatos, mas somente eu, minha professora orientadora da pesquisa e o responsável pela criança — caso solicitasse — teríamos acesso à gravação.

A privacidade das crianças foi assegurada durante todas as fases da pesquisa e na posterior divulgação científica. Dados como seus nomes completos e as escolas frequentadas não seriam divulgados. Por esta razão, neste trabalho, os nomes das crianças entrevistadas foram representados apenas pelas iniciais, e suas assinaturas nos desenhos foram embaçadas por meio de edição digital.

E para assegurar a concordância com a participação na pesquisa, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1), no qual todas essas condições foram explicadas. E as crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do(a) Menor (ANEXO 2), que continha as mesmas informações, porém em uma linguagem acessível para sua faixa etária.

Foram realizadas, ao todo, nove entrevistas, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Crianças entrevistadas

	Nome	Idade	Sexo	Cidade	Escola	Data da entrevista
1	L.N.R.C.	8 anos	Feminino	São Paulo (SP)	Privada	18/03/2021
2	A.L.P.S.I.B.	8 anos	Feminino	São Paulo (SP)	Municipal	02/04/2021
3	S. A. S.	8 anos	Masculino	São Paulo (SP)	Estadual	13/04/2021
4	G. R. C.	8 anos	Masculino	São Paulo (SP)	Municipal	26/05/2021
5	J.G.L.	10 anos	Masculino	Rio de Janeiro (RJ)	Privada	22/08/2021
6	H.M.S.	9 anos	Feminino	São Bernardo do Campo (SP)	Municipal	23/08/2021
7	L.A.C.	9 anos	Feminino	Santo André (SP)	Municipal	24/08/2021
8	B.G.B.	8 anos	Masculino	Monte Alegre do Sul (SP)	Municipal	29/08/2021
9	M.C.C.F.	9 anos	Feminino	Amparo (SP)	Privada	31/08/2021

Fonte: Tabela feita pela autora.

O projeto inicial desta pesquisa foi elaborado ainda em 2019, antes do registro do primeiro caso de Covid-19 confirmado no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020 pelo Ministério da Saúde⁵.

À época, o projeto previa que eu desenvolvesse este estudo sobre os desenhos das crianças nas turmas da escola onde eu buscava também realizar o estágio

⁵ BIERNATH, André. Um ano de coronavírus no Brasil: os bastidores da descoberta do primeiro caso oficial. *BBC News Brasil*, São Paulo, 25 de fev. de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56189539>>. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

obrigatório de Licenciatura em Artes Visuais. Eu solicitaria a autorização da escola e dos responsáveis pelas crianças para poder fazer o acompanhamento da produção gráfica dos estudantes ao longo do período de estágio. E, por meio dos relatos das crianças e da observação das aulas de artes, eu esperava buscar identificar os interesses e possíveis dificuldades das crianças em relação à prática do desenho

No entanto, após a divulgação do primeiro caso de Covid-19 no país e as posteriores medidas de restrição, dentre elas a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino do Estado de São Paulo — onde eu faria o estágio —, elaborei uma adaptação da pesquisa.

No lugar do acompanhamento da produção gráfica de um grupo de crianças de uma mesma escola, foi feita uma pesquisa qualitativa com crianças de diferentes escolas e cidades a partir de entrevistas por videochamada, das quais elas participavam juntamente com seus responsáveis.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois este estudo tem um caráter exploratório de reconhecer a percepção e as avaliações subjetivas das crianças em relação ao desenho, sem necessariamente quantificá-las.

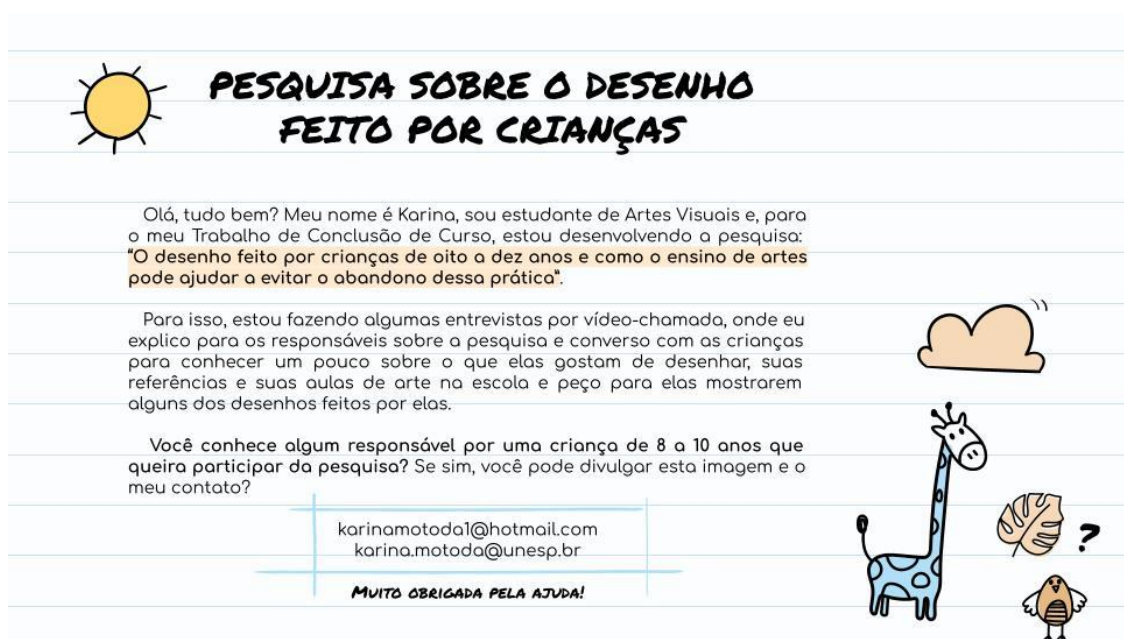
A faixa etária escolhida foi a de 8 a 10 anos de idade por esta ser apontada por alguns dos pesquisadores estudados como um dos momentos em que as crianças começam a se mostrar inseguras com sua produção.

Selecionada a faixa etária, busquei também manter uma diversidade em relação às redes de ensino frequentadas pelas crianças (estadual, municipal e privada), observando também a necessidade de ouvir relatos tanto de meninas como de meninos, como uma forma de buscar uma pluralidade nos relatos.

Para auxiliar na procura por possíveis responsáveis interessados em participar da pesquisa juntamente com seus filhos, criei uma imagem de divulgação (figura 3), posteriormente compartilhada em redes sociais para que fosse vista por um número maior de pessoas.

Nela constava uma breve apresentação do trabalho e sobre mim, enquanto estudante responsável por esta pesquisa. Ao final, havia também um pedido de colaboração para que quem conhecesse responsáveis por crianças de 8 a 10 anos de idade divulgasse a imagem a eles. Os responsáveis poderiam entrar em contato comigo por meio dos e-mails divulgados.

Figura 3 – Imagem de divulgação da pesquisa



PESQUISA SOBRE O DESENHO FEITO POR CRIANÇAS

Olá, tudo bem? Meu nome é Karina, sou estudante de Artes Visuais e, para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, estou desenvolvendo a pesquisa: "O desenho feito por crianças de oito a dez anos e como o ensino de artes pode ajudar a evitar o abandono dessa prática".

Para isso, estou fazendo algumas entrevistas por vídeo-chamada, onde eu explico para os responsáveis sobre a pesquisa e converso com as crianças para conhecer um pouco sobre o que elas gostam de desenhar, suas referências e suas aulas de arte na escola e peço para elas mostrarem alguns dos desenhos feitos por elas.

Você conhece algum responsável por uma criança de 8 a 10 anos que queira participar da pesquisa? Se sim, você pode divulgar esta imagem e o meu contato?

karinamotoda1@hotmail.com
karina.motoda@unesp.br

MUITO OBRIGADA PELA AJUDA!

Fonte: Texto de autoria própria e identidade visual do site Slidesgo.

Por meio desta imagem e de indicações de pessoas que a viram e que a repassaram aos responsáveis, foram agendadas nove entrevistas.

Antes da entrevista, eu solicitava aos responsáveis que as crianças selecionassem, utilizando seus próprios critérios, os desenhos que elas quisessem me mostrar durante a videochamada.

As entrevistas tinham duração de cerca de 1 hora cada e eram divididas em duas partes e, antes de iniciá-las, era perguntado se os entrevistados consentiam que a conversa fosse gravada. A primeira parte tinha duração de cerca de 15 minutos na qual a pesquisa, sua metodologia e seus objetivos eram explicados para o responsável e para a criança. Eu também preenchia a ficha com os dados dos entrevistados: nome completo do responsável; nome completo e idade da criança; cidade e bairro onde moram; nome da escola que a criança frequenta; cidade e bairro onde se localiza a escola; e a rede de ensino da escola (estadual, municipal ou privada).

Nesse momento, era explicado que, conforme explicavam os Termos de Consentimento e Assentimento, estes dados completos e a gravação da entrevista eram feitos para fins de registro não seriam exibidos na divulgação da pesquisa. A privacidade das crianças seria preservada por meio da substituição de seus nomes completos pelas suas iniciais e apenas pela escrita dos nomes das cidades onde estudam, mas não dos seus bairros e nem os de suas escolas.

Nesta primeira parte também era reservado um momento para que as crianças e seus responsáveis pudessem tirar possíveis dúvidas.

Finalizada a primeira parte, tinha início então a segunda parte, de entrevista com a criança, que durava cerca de 30 a 45 minutos.

As entrevistas tiveram o formato semiestruturado, seguindo um roteiro de perguntas pré-elaborado que poderia ser ajustado ao longo da conversa com a criança.

Optou-se por esse formato para que se pudesse ter uma flexibilidade maior na condução das entrevistas, de modo a garantir que as crianças pudessem se sentir mais confortáveis para abordar outros assuntos além dos previstos inicialmente ou para seguir com a sua linha de pensamento antes que uma pergunta sobre outro tema fosse feita.

As perguntas poderiam ser feitas em uma ordem diferente. Por exemplo, caso uma criança que se mostrasse entusiasmada para mostrar os seus desenhos, eu poderia pedir para que ela me contasse sobre eles logo ao início da entrevista, ainda que esta fosse a última parte do roteiro de perguntas, as quais elenco a seguir:

- Você gosta de desenhar? Se sim, o que você gosta de desenhar? Se não, por quê?

- Você gostava dos desenhos que você fazia quando mais novo (a)?

- Que materiais você costuma usar para desenhar?

- Você prefere desenhar “de cabeça” ou vendo uma referência?

- Onde você costuma desenhar? Em que ambiente? Em que situação?

- E como são as aulas de arte na escola?

- Qual atividade você mais gosta nas aulas de arte? (Tanto as atividades que aconteciam na escola, como as que são feitas remotamente).

- Vocês têm aulas de desenho na escola? Se sim, como são?

- Você gostava de desenhar junto com os seus colegas nas aulas presenciais? Ou prefere desenhar sozinho (a)?

- Vocês estão tendo atividades de desenho para fazer em casa durante o ensino remoto?
- Você faz algum curso de arte fora da escola? Se sim, como é o curso?
- O que você gosta de assistir no seu tempo livre (entre filmes, séries, desenhos animados, canal no Youtube etc.)?
- Você desenha enquanto está assistindo TV, vídeos etc.? Você gosta de desenhar personagens ou cenas dos programas que você assiste?
- Você pode mostrar alguns dos desenhos que você fez há pouco tempo? Como você escolheu estes desenhos que está me mostrando? Quantos anos você tinha quando os fez? Em que ano eles foram feitos?

Com estas perguntas, eu esperava poder conhecer mais sobre a relação da criança com o desenho: desde quando elas mostraram interesse e/ou dificuldades na prática; seus materiais favoritos; seus métodos preferidos de desenhar. Com a expressão “desenhar ‘de cabeça’”, eu me referia tanto aos desenhos de imaginação e de memória que as crianças fazem sem observar alguma imagem, objeto ou paisagem de referência.

Eu esperava também conhecer sobre aulas de artes extracurriculares, se fosse o caso, mas principalmente sobre suas aulas de arte na escola regular. Eu perguntava sobre a organização das suas aulas no ensino remoto e no presencial, se elas são divididas em aulas de teatro, música e artes visuais. A respeito das aulas de desenho, eu procurava conhecer os métodos de ensino dos professores: se eles propõem temas, ensinam técnicas ou se preferem o chamado “desenho livre”, no qual permitem que os alunos selecionem o tema a sua escolha.

Ao perguntar sobre a preferência por desenhar sozinho ou acompanhado pelos amigos, eu buscava compreender sobre a possível existência de um ensino e aprendizagem de desenho entre pares.

Já as perguntas sobre o que as crianças gostam de assistir no tempo livre e se elas costumam desenhar personagens de filmes e outros programas que assistem tinham como objetivo entender o quanto a cultura visual influencia a produção gráfica das crianças.

E a seguir estão os resultados das entrevistas, organizados por subcapítulos nomeados a partir de algumas das frases ditas pelas crianças e que se relacionam com os assuntos abordados em cada uma dessas seções.

Uma observação a registrar antes de apresentar as análises é que, tanto nos nomes dos subcapítulos como em outras citações, mantive as formas coloquiais que eu e as crianças usamos em nossas falas no momento das entrevistas.

5.1. “Quando eu era um pouco menor, eu não gostava tanto, eu também não era tão bom. Só que aí eu fui aprendendo a desenhar *anime*”: o “bom desenho” como aquele que é realista, complexo ou parecido com desenhos japoneses

As crianças entrevistadas têm entre 08 e 10 anos de idade e são moradoras de São Paulo (SP), Santo André (SP), São Bernardo do Campo (SP), Monte Alegre do Sul (SP), Amparo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). L.N.R.C., J.G.L., M.C.C.F. estudam em escolas privadas de suas cidades. A.L.P.S.I.B., G.R.C., H.M.S., L.A.C. e B.G.B estudam em escolas municipais e S.A.S. estuda em escola estadual.

Dentre essas crianças, B.G.B. e M.C.C.F. frequentam a mesma escola de artes, onde têm aulas extracurriculares de desenho.

A partir das entrevistas, foi possível perceber semelhanças e diferenças entre o modo como cada uma das crianças encara o desenho.

Como mencionado anteriormente, as entrevistas eram semiestruturadas, com liberdade para que novas perguntas fossem feitas ou as questões previstas no roteiro fossem feitas em ordem diferente. Mas, em geral, uma de minhas primeiras perguntas era se as crianças gostavam de desenhar e se gostavam dos desenhos que faziam desde quando eram mais novas.

Todas as crianças entrevistadas responderam que gostavam de desenhar, mas algumas mostraram certa hesitação com relação aos seus desenhos antigos ou atuais. G. R. C., morador de São Paulo e que no dia da entrevista estava a pouco mais de uma semana de completar 9 anos, afirmou que gosta de desenhar, mas quando perguntado sobre o que gostava de desenhar, o menino respondeu: “Várias coisas, só não desenho bem, né?”.

Autora – Ah, sério? Mas por que você acha que você não desenha bem?

G. R. C. – *Por causa que não fica bonito.*

Autora – *Não fica bonito? Mas por que você acha que seu desenho não é bonito?*

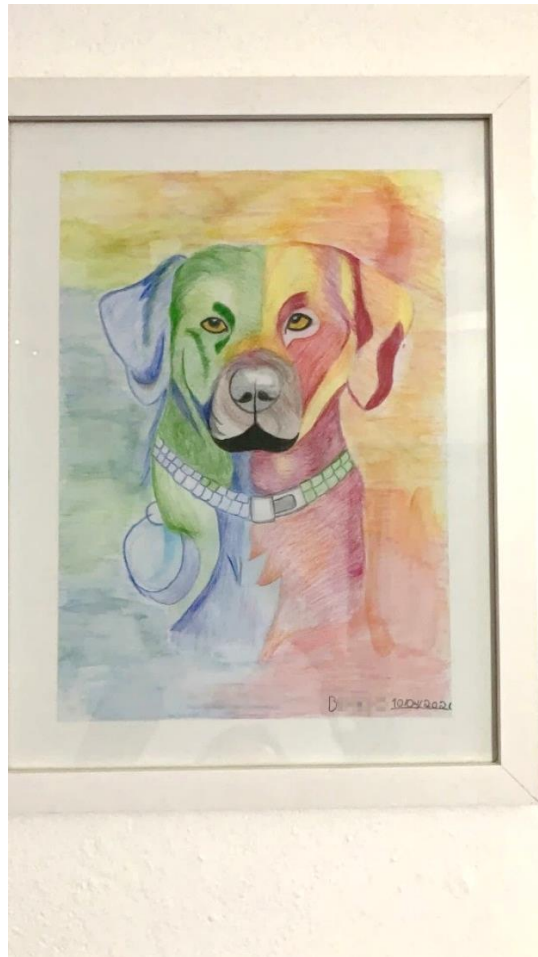
G. R. C. – *É por causa que eu gosto de fazer mais realista.*

Em seu relato, podemos perceber que a sua ideia de um bom desenho está associada ao quanto ele se parece visualmente com a realidade. Além de G.R.C., outras crianças mostraram interesse por desenhos nesse estilo. H.M.S. contou que gosta de desenhar pessoas de modo realista e J.G.L. comentou que, embora não tenha muita vontade de aprender, acha a técnica do Realismo “muito bacana”.

Já para outras crianças, o “bem desenhar” estaria também ligado a saber executar uma técnica complexa de ser dominada ou fazer um trabalho com muitos detalhes.

Em sua entrevista, o menino B. G. B., de 8 anos, morador da cidade de Monte Alegre do Sul (SP), contou que, além de desenhar personagens, gosta de desenhar animais em estilo realista, e me mostrou desenhos que tinha feito em um curso de desenho que frequenta semanalmente na cidade vizinha de Amparo (SP), desde que tinha 5 anos. Seus desenhos estavam guardados em uma grande pasta catálogo e alguns deles estavam emoldurados e expostos na sala de sua casa. Com a câmera do celular, ele os apresentou, até que chegou a um desenho que fez de um cachorro no ano de 2020 (figura 4):

Figura 4 – Desenho de um cachorro, feito por B.G.B, 8 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por B. G. B. e sua responsável.

B.G.B. – *Este daqui é o que eu mais tenho orgulho por enquanto.*

Autora – *Por que esse daí é o que você mais tem orgulho?*

B. G. B. – *Porque ele é todo colorido, ele tem um degradê sem esfuminho! E foi bastante difícil de fazer ele. Ele tem aquarela e um pouquinho de lápis sem ser aquarela. Eu gosto bastante desse tipo de desenho que tem aquarela, mas não é 100%.*

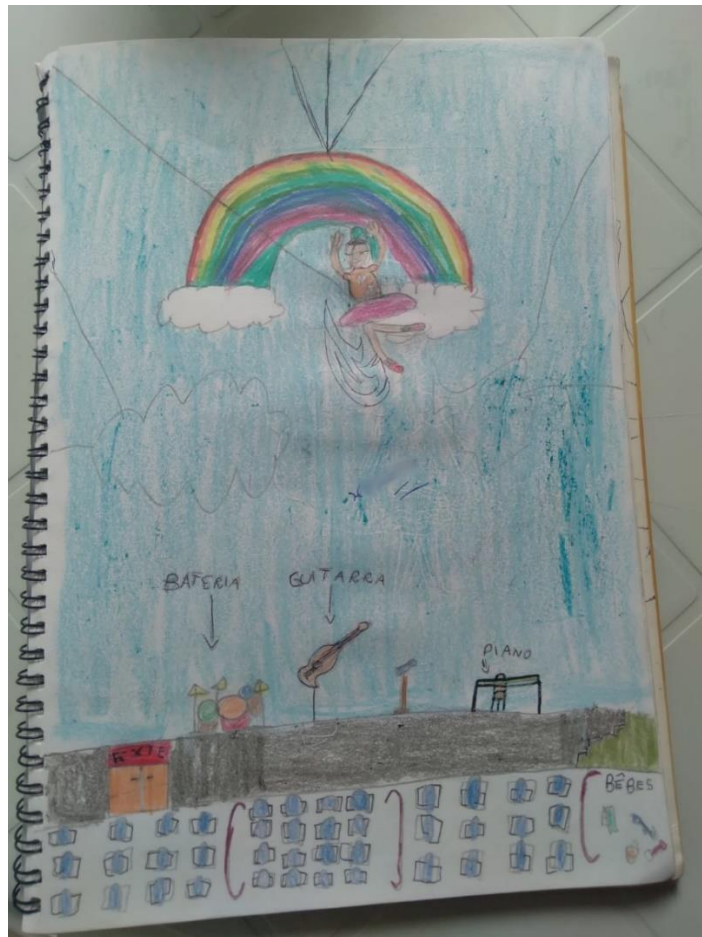
Já a menina H.M.S., de 9 anos, de São Bernardo do Campo, ao contar sobre um dos seus desenhos favoritos (figura 5), explicou que gostava dele por ele ser bastante detalhado:

H.M.S. – *Esse daqui é um dos meus desenhos favoritos. Esse daqui ó, que é uma banda cantando música de balé e ela tá dançando. Eu gostei porque eu coloquei muito detalhe. Aqui nesse lado, eu coloquei a parte dos bebês [disse apontando para o canto inferior direito], as cadeiras, saída.*

Autora – *Ai que legal! É uma apresentação?*

H.M.S. – *É uma apresentação. Aí eu coloquei os nomes: bateria, guitarra, piano.*

Figura 5 – Desenho de uma apresentação, feito por H.M.S, 9 anos



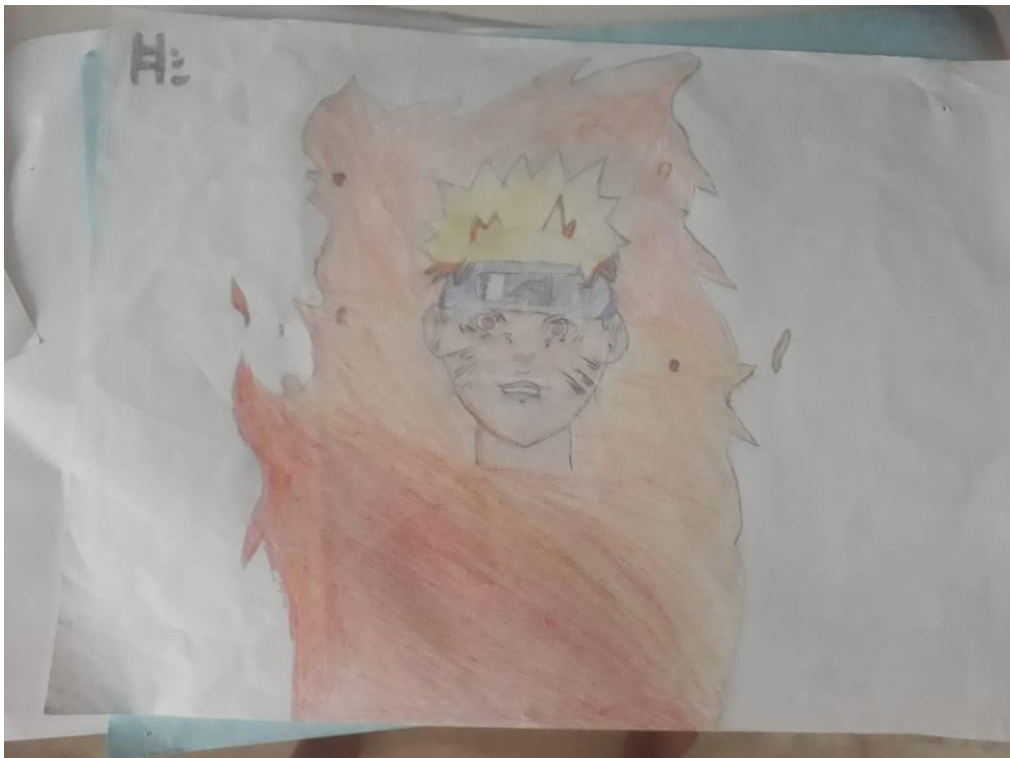
Fonte: Imagem cedida para este trabalho por H.M.S. e sua responsável.

Ainda sobre o “bem desenhar”, temos também o relato de J.G.L., menino de 10 anos da cidade do Rio de Janeiro: “Quando eu era um pouco menor, eu não gostava tanto [de desenhar]. Eu também não era tão bom. Só que aí eu fui aprendendo a desenhar *anime* [desenho animado japonês]”.

Perguntei então por que ele achava que não era tão bom em desenho quando mais novo e ele respondeu: “Ah, porque os desenhos que eu fazia, eu achava que não era muito legal”. J.G.L. me contou que começou a fazer desenhos em estilo *anime* há pouco tempo, por volta do final de seus 9 anos de idade e começo de 10 anos.

Ele disse que os *animes* que gosta de assistir e desenhar são Naruto, Boku no Hero e Kimetsu no Yaiba, como é possível perceber seus desenhos nos quais ele representou o personagem que dá nome ao *anime* Naruto (figura 6) e o personagem Tanjiro, de Kimetsu no Yaiba (figura 7).

Figura 6 – Desenho do personagem Naruto, feito por J.G.L., 10 anos

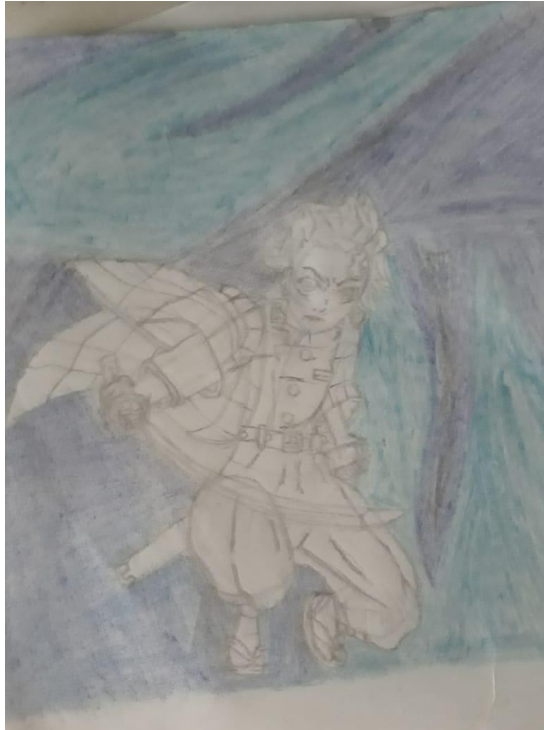


Fonte: Imagem cedida para este trabalho por J.G.L. e seu responsável.

Sobre o desenho de Naruto, o menino disse: “Esse eu não gostei tanto e ele também é um pouco antigo. Então... é... ele não ficou tão bom assim. Eu fiz esse fogo

atrás do Naruto, só que ficou um pouco esquisito. Eu não gostei. O personagem em si, eu acho que ele ficou até que bom para aquela época que eu estava começando, mas esse fogo aí ficou meio estranho e bem nada a ver”.

Figura 7 – Desenho do personagem Tanjiro, feito por J.G.L., 10 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por J.G.L. e seu responsável.

Sobre esse desenho, o menino fez uma observação parecida, afirmando ter gostado do resultado do desenho do personagem, mas não do fundo.

J.G.L. – *Então, esse aí foi bem mais recente. Tipo assim, eu acho que faz quase um mês. Isso se não fizer. Mas então, eu tentei criar um cenário com cor e, de novo, igual aquele Naruto que eu tinha feito e é... eu acho que eu não curti tanto, eu acho que ficou muito estranho essas cores atrás, só que o personagem em si, o Tanjiro, ficou legal, eu gostei.*

Autora – *Ah, então você não gosta muito de misturar [lápiz] colorido e lápis [grafite]?*

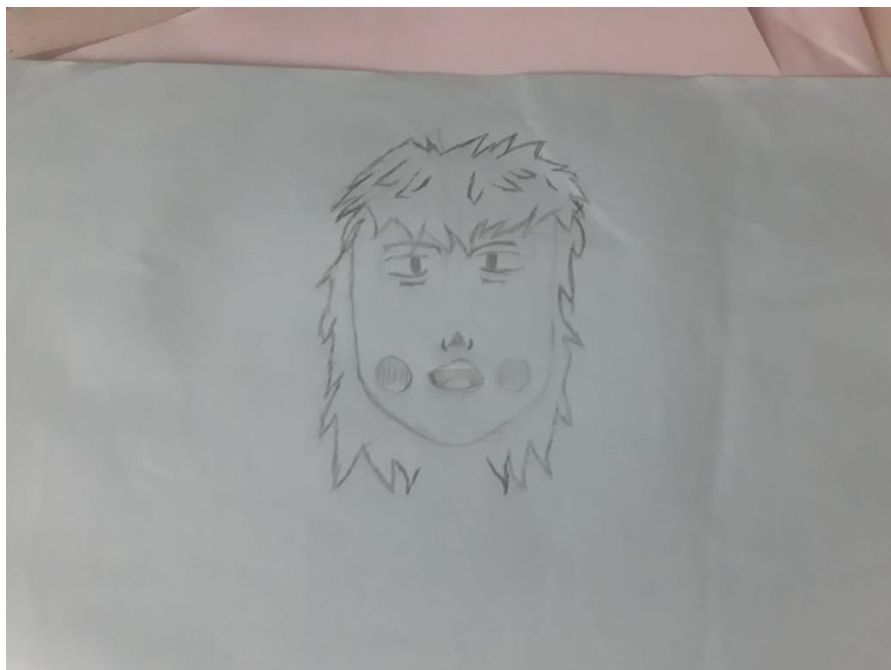
J.G.L. - *Eu prefiro fazer personagem preto e branco, principalmente porque eu não sei pintar muito bem, fazer pintura com lápis muito bem.*

A partir das falas de J.G.L. e G.R.C., podemos perceber que os dois meninos se mostram bastante exigentes em relação aos resultados de seus próprios desenhos para que eles os considerem bons. G.R.C. tendo como referência obras realistas e J.G.L., os animes que citou.

5.2. “Eu gosto de desenhar um olhinho chamado ‘olhinho *kawaii*’”: a cultura visual e o desenho da criança

Outro ponto a ser levantado é a grande influência dos desenhos japoneses sobre os trabalhos das crianças, até mesmo em seus desenhos de criação, como o de J.G.L. (figura 8).

Figura 8 – Personagem criada por J.G.L., 10 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por J.G.L. e seu responsável.

Sobre esse trabalho, J.G.L. explicou que é uma personagem que ele inventou quando estava na escola junto com seus amigos. Ele disse que quando a criou, estava com pouca criatividade, então fez um cabelo que descreveu como “bem genérico”.

O menino não demonstrou estar muito satisfeito com o resultado e comentou: “Não sei... Não ficou tão bom, mas também não ficou tão ruim e esse desenho nem faz tanto tempo que eu fiz também”. Quando perguntei o que ele gostava e o que não gostava no desenho, ele respondeu: “Então, eu achei que o rosto ficou meio, sabe? Um pouco grande demais. Os olhos ficaram um pouco... Eu não sei... ficaram mais para cima do que eu esperava, do que eu queria. E o cabelo, ele ficou bem... Assim, não que eu não tenha gostado do cabelo, mas ele ficou um pouco simples, ficou bem pontiagudo”.

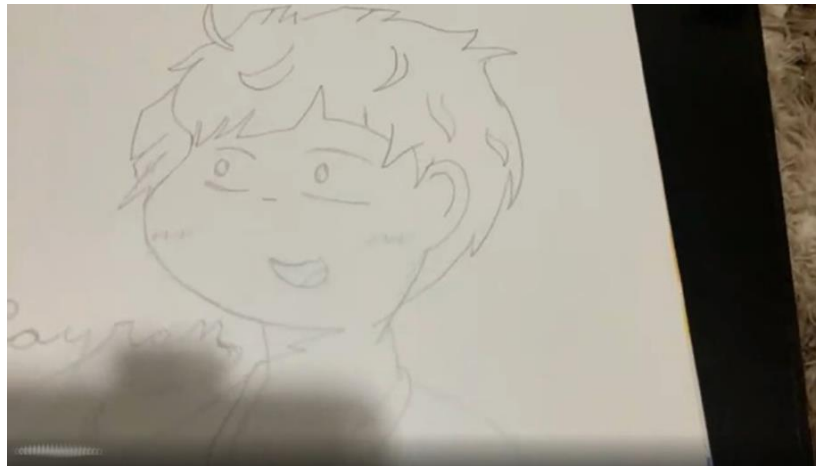
Pela maneira com que a personagem foi desenhada, sobretudo seus olhos, cabelos espetados e suas bochechas bem-marcadas, pude perceber uma influência dos desenhos japoneses em seu traço, então perguntei no que ele se inspirou para construir essa personagem, para saber se eram nos mesmos *animes* que ele tinha citado anteriormente.

No entanto, J.G.L. respondeu: “Personagens que eu invento, eu normalmente não me inspiro em nada. Eu só penso em alguma coisa que ele poderia fazer e eu vou fazendo. Faço o esboço, vou terminando o personagem, faço cabelo e tal”.

Quando perguntei se ele chegava a dar nome e criar uma história para cada personagem, ele me contou que por enquanto só estava criando personagens, mas que estava pesquisando sobre a criação de *mangás* (histórias em quadrinhos japonesas e que muitas vezes dão origem a *animes*, os desenhos animados japoneses) e estava pensando em criar histórias nesse estilo.

Algo que me chamou a atenção foi a grande semelhança visual entre a personagem criada por J.G.L. e o personagem Zayran, criado por B.G.B. (figura 9).

Figura 9 – Personagem Zayran, criado por B.G.B., 8 anos



Fonte: Desenho mostrado por B.G.B. durante sua entrevista.

Embora sejam de escolas e estados distintos (B.G.B. é morador do interior de São Paulo e J.G.L. vive na capital do Rio de Janeiro), os dois meninos criaram personagens muito parecidos, especialmente no que se refere aos cabelos espetados e aos olhos.

Seus gostos para *animes* também são bastante semelhantes. Quando perguntei a B.G.B. o que o inspirou a fazer esse personagem, ele respondeu que se inspirou bastante em animes e citou Boku no Hero e Naruto, também mencionados anteriormente por J.G.L.

B.G.B., que também gosta de fazer desenhos realistas, contou que costuma usar o estilo de *anime* apenas para criar personagens.

Além dos dois meninos, outra criança que citou algo que remete à cultura visual japonesa foi L.A.C., de 9 anos, moradora de Santo André. Dentre as coisas que gosta de desenhar, a menina mencionou comidas, animais, meninas e o “olhinho *kawaii*” (figura 10).

O “olhinho *kawaii*” a que L.A.C. se refere é o desenho de um olho expressivo e brilhante, uma vez que o termo “*kawaii*”, em japonês, é utilizado para se referir a algo considerado “fofo”, “meigo”.

Figura 10 – Detalhe de desenho de meninas com “olhos *kawaii*” em um piquenique, feito por L.A.C., de 9 anos



Fonte: Desenho mostrado por L.A.C. durante sua entrevista.

Em sua dissertação de 2006, Isabel Orestes Silveira já apontou para essa grande influência dos desenhos animados e histórias em quadrinhos japoneses nas produções de crianças de 9 a 10 anos. A pesquisadora disse que as crianças estavam cada vez mais se apropriando desses modelos para suas cópias e representações, provavelmente em função da grande divulgação dos desenhos japoneses para o mercado mundial, incluindo o Brasil.

Sobre o fato de as crianças copiarem modelos a autora diz:

[...] as crianças na fase do realismo visual tendem a “copiar” sim, um modelo visto. Copiando desenhos animados da TV, cartoons, objetos ou mesmo brinquedos, parecem encontrar uma saída para o desafio de prosseguir no gosto pelo desenho e nas descobertas.

A experiência com crianças permite observar que elas ora desenhavam livremente, ora copiam, ou ainda, se apropriam das imagens re-criando novas figuras a partir das que já aprenderam a fazer, ou seja, a partir do repertório que já conquistaram. Sendo assim, muitos professores de artes para crianças ao observarem os desenhos das crianças, freqüentemente irão encontrá-los recorrendo aos modelos de desenhos japoneses vistos na mídia, pois o

discurso televisivo se torna fonte mobilizadora de repertório para a criação infantil. (SILVEIRA, 2006, p. 46-47)

Além da já mencionada influência dos desenhos japoneses, ressalto a ação de outros desenhos animados e de videogames sobre o imaginário da criança, que pôde ser observada pelos relatos de várias crianças, como S.A.S. e L.N.R.C.

S.A.S., morador de São Paulo, de 8 anos de idade, me mostrou alguns dos seus desenhos que fez como atividades escolares. Depois, quando perguntei se ele tinha mais algum desenho que gostaria de apresentar, o menino me mostrou o desenho que fez do personagem Steve, do jogo de videogame Minecraft (figura 11).

Figura 11 – Desenho do personagem Steve, feito por S.A.S., de 8 anos



Fonte: Desenho mostrado por S.A.S. durante sua entrevista.

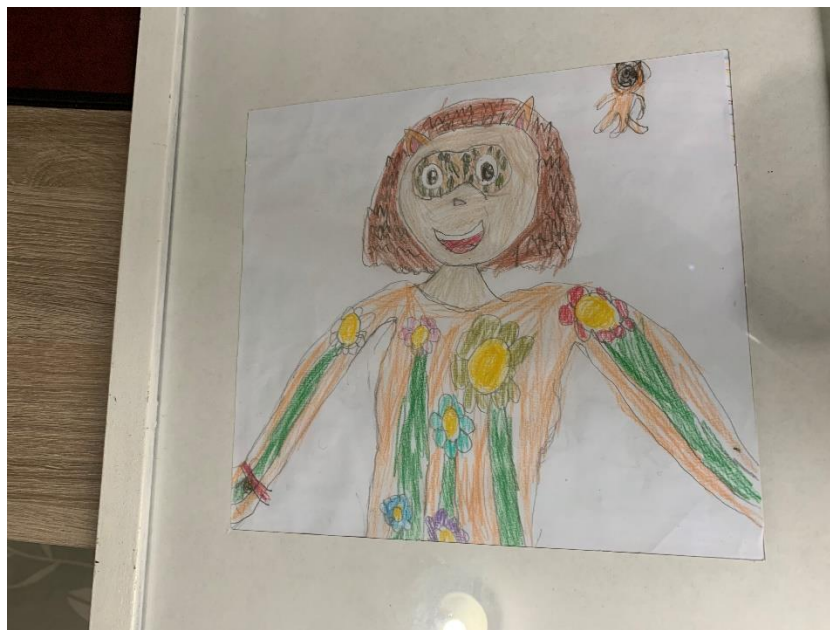
Percebi que, diferentemente do que tinha feito em outros desenhos, nesse S.A.S. não manteve o papel inteiro. O menino recortou a folha e manteve apenas o personagem. Perguntei então se ele fez essa opção para poder usá-lo para alguma brincadeira, mas o menino respondeu: “Não, eu fiz só porque eu estava entediado e eu gosto de desenhar, aí eu quis desenhar. Aí eu cortei e deixei de enfeite em cima da minha mesa”.

Já a menina L.N.R.C., de 8 anos e moradora da cidade de São Paulo, contou que gosta bastante de inventar histórias e que sempre se imagina como uma das personagens dos desenhos animados que ela gosta.

Ela disse que seu tema favorito para desenhar é a série Miraculous, — que conta as aventuras de uma super-heroína chamada Ladybug. Assistindo à Miraculous, L.N.R.C. criou e desenhou a personagem Lion Forest, que é como ela se imagina nessa série de animação.

A mãe de L.N.R.C. acompanhou a entrevista e contou que esse desenho foi tão especial, que a menina quis até colocá-lo em um quadro (figura 12).

Figura 12 – Desenho emoldurado da personagem Lion Forest, criado por L.N.R.C., de 8 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por L.N.R.C. e sua responsável.

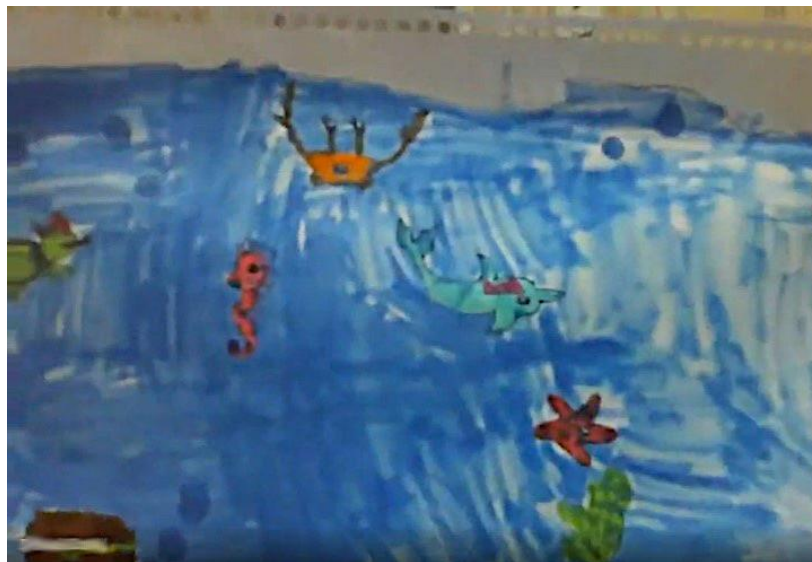
Os símbolos da cultura visual fazem parte do dia a dia das crianças em diferentes âmbitos de sua vida. Desde o entretenimento que consomem, como animações, videogames etc., até mesmo aos produtos que utilizam. L.N.R.C., por exemplo, quis mostrar que as estampas de sua camiseta eram de personagens da animação da Disney chamada Aladdin: “Essa camiseta é bem legal. Ela tem o lado do Gênio, de Aladdin. E o lado do Jafar, o inimigo de Aladdin”.

L.N.R.C. foi a primeira criança que entrevistei para este trabalho e depois de conversar com a menina, reparei que quase todas as crianças entrevistadas na sequência também estavam vestindo uma roupa com estampa de personagens.

A.L.P.S.I.B. estava vestindo uma camiseta rosa da Minnie; G.R.C, uma camiseta preta de um personagem que não consegui identificar, mas que se assemelhava com o personagem Ben, da animação Ben 10. J.G.L. vestia uma camiseta cinza do anime Naruto. B.G.B. vestia uma camiseta vermelha do Homem-Aranha e M.C.C.F., uma camiseta do personagem Snoopy.

Além das roupas, elementos da cultura visual podem estar presentes também nos materiais escolares das crianças. L.A.C., por exemplo, contou que sua ideia para desenhar o fundo do mar surgiu depois que ela olhou seu estojo de canetas que tinha as figuras de uma sereia e de um cavalo-marinho igual ao que ela desenhou (figura 13).

Figura 13 – Desenho do fundo do mar, criado por L.A.C., de 9 anos



Fonte: Desenho mostrado por L.A.C. em sua entrevista.

Embora, assim como Isabel Orestes Silveira lembra, não necessariamente o gosto das crianças por um determinado desenho ou personagem será traduzido para suas produções, esses exemplos nos mostram a inegável presença de elementos da cultura visual no repertório e imaginário das crianças.

Desse modo, não é possível pensar em criações de desenhos totalmente livres de influências externas. Uma das falas que ilustra isso é a de H.M.S. A menina tem dois irmãos mais novos: um irmão e uma irmã. Sobre os desenhos de seu irmão, H.M.S. disse:

H.M.S – A única coisa que ele sabe desenhar mesmo é só rabisco. Não sabe desenhar nada. Aí de vez em quando ele faz bolinhas, aí ele gosta de desenhar. Aí ele desenhou um rabisco enorme no caderno. Aí quando ele foi falar, eu perguntei: “E aí, o que você desenhou?”. Aí ele: “Flash, Flash”, do desenho Flash, porque ele gosta.

De acordo relato da menina, é provável que seu irmão esteja no momento conceitual do desenho de AÇÃO, no qual a criança cria rabiscos para explorar os movimentos, não se preocupando com o resultado, e sim com o processo. Mas, ao ser perguntado sobre o que aquele desenho representaria, o menino estabeleceu uma relação entre o seu desenho e um referencial (Flash), ainda que ele não seja facilmente identificável por uma terceira pessoa.

A menina contou que seu irmão também gosta do personagem de videogame Sonic, mas ela enfatizou principalmente o gosto que ele tem pelo personagem Flash, que é capaz de correr com velocidades sobre-humanas, chegando a imitar seus gestos:

H.M.S – Ele gosta muito do Flash porque a gente assistiu a série do Flash. Agora ele ficou viciado em Flash. Aí ele fica toda hora correndo igual o Flash, porque ele faz: “zum, zum” [nesse momento, H.M.S. colocou os braços bem juntos ao corpo, reproduzindo o som e os gestos que seu irmão faz ao imitar o modo como o Flash corre]. Aí ele fica todo, todo”

É interessante perceber que já desde o primeiro momento conceitual do desenho, é grande a influência da cultura de massa. Histórias em quadrinhos, desenhos animados, filmes, videogames e outras produções povoam o imaginário das crianças.

5.3. “Eu coloquei no Youtube: ‘como fazer nariz’”: a influência de plataformas como o Youtube no processo de aprendizagem de desenho

Durante as entrevistas, busquei mapear quais são as atuais referências visuais para as crianças, e foi marcante a influência das novas formas de divulgação e consumo de conteúdo, proporcionadas pela internet e pelas redes sociais, como o Instagram e o Youtube, que conta com canais de temas variados (*games*, maquiagens, tutoriais de arte etc.).

Embora nem todas as crianças tenham dito que gostam de desenhar enquanto estão assistindo TV, várias delas mencionaram que gostam de assistir a vídeos no Youtube e algumas chegam a aprender técnicas de desenho por meio da plataforma.

J.G.L. foi uma dessas crianças. O menino contou que não acha muito interessantes nem bonitos os desenhos que fazia quando era mais novo. Apesar disso, ele os guardou como uma lembrança do que fez e, recentemente, ele aprendeu a desenhar em estilo *anime*. O menino falou um pouco como foi o seu processo de aprendizado: “Então, eu procurava vídeo no Youtube e aí neles tinha umas paradas que, tipo assim, ajudavam a eu ter uma ideia do que que eu fazia para desenhar. Tipo esboço: eu aprendi vendo vídeo”.

Mais adiante, na entrevista, conversamos um pouco mais sobre isso:

Autora – Antes você também costumava desenhar animes? Ou você desenhava outras coisas?

J.G.L. – Então, quando eu comecei a desenhar bem, eu comecei nos animes. Só que quando eu era menor, eu tentava desenhar personagenzinhos que eu fazia, mesmo não ficando bom.

Autora – Entendi, então você costumava desenhar outros personagens, né? Ah, bacana.

J.G.L. – *Eu nunca tive uma habilidade assim: “ah, já nasci sabendo a desenhar”. Eu primeiro vi os tutoriais e comecei com o esboço. Quando eu aprendi o esboço, eu aprendi a desenhar normalmente tudo dos desenhos básicos.*

O menino contou também que ele não assistia a um canal específico para aprender a desenhar. Disse que pesquisava a maneira de desenhar cada personagem específico, mas depois passou a ter mais autonomia na hora de criar, depois que aprendeu a fazer os esboços de uma forma geral.

J.G.L. – *Então, quando eu estava aprendendo a fazer os esboços, quando eu estava aprendendo pelos tutoriais, eu procurava, por exemplo: “como desenhar tal personagem”. E eu achava que eu ia ficar nessa para sempre: “Ah, como desenhar esse tal personagem”. Só que aí eu pensei: “mano, agora eu já sei o esboço como é que faz. Então por que que eu não tento fazer sozinho?”. E aí começou.*

Além de J.G.L., H.M.S. também disse que aprendeu a desenhar esboços por meio de vídeos no Youtube. O passatempo preferido da menina é desenhar e ela gosta principalmente de desenhar a si mesma, sua família e assistir a tutoriais no Youtube ensinando a fazer rostos de pessoas.

A menina contou que gostava de assistir ao canal Arte e Cia Brasil, mas deixou de assisti-lo pois ele mostrava desenhos avançados para quem já tinha conhecimento técnico de desenhos.

H.M.S – *Eu até encontrei outro canal desses negócios de desenho, que eu fiz uns desenhos nesse canal. Esse novo canal que ele ensina a fazer esboço, tal, porque o canal Arte e CIA Brasil era muito para quem já sabia desenhar tudo, tipo assim, já sabia desenhar mesmo. Aí não ensinava o esboço mesmo, a desenhar pessoas normais. Agora esse que eu encontrei, ele já é mais para iniciante, tipo assim. Ele ensina esboço, essas coisas. Ele é bem para iniciante. Aí tem vídeo que ele mostra como fazer o olho, depois como fazer o nariz, como fazer a boca, essas coisas.*

Autora – *Entendi. Então ele ensina passo a passo, né? Aos pouquinhos para quem tá aprendendo.*

H.M.S. – *É, passo a passo. Aí, tipo assim, como eu disse, eles fazem um vídeo separado: como fazer olho, como fazer nariz, a boca, sobancelha. Aí depois, eles fazem um vídeo juntando tudo isso e fazendo um rosto.*

Autora – *Ah, entendi. Olha só, que bacana! Esse canal você lembra o nome ou não?*

H.M.S. – *Não. Eu não lembro de cor. Eu lembro que eu só achei ele porque eu coloquei no Youtube: “como fazer nariz”, porque eu tava com dificuldade para fazer nariz, aí eu fui no Youtube e aí achei esse canal.”*

Autora – *Entendi. Aí você foi porque você foi já com uma dúvida específica, né?*

H.M.S. – *É. Como fazer nariz.*

Pelo relato de J.G.L. e H.M.S., podemos perceber que algumas crianças recorrem ao Youtube para solucionar suas dúvidas em relação à maneira de desenhar a figura humana ou personagens. Por vezes, ele se torna uma das primeiras fontes de informação sobre desenho para as crianças.

A mãe de B.G.B. contou que quando o filho tinha 4 anos, ele fazia desenhos do jogo de videogame Five Nights at Freddy’s. O menino ficava na sala da casa, assistindo a tutoriais no Youtube e desenhando. Foi assim que ela e o pai do B.G.B. perceberam que o filho gostava de desenhar e, posteriormente, decidiram matriculá-lo em um curso de desenho ministrado por uma professora conhecida pela tia de B.G.B.

Além de utilizar o Youtube para pesquisar tutoriais sobre desenho, as crianças também utilizam a plataforma para acessar outros tipos de conteúdo.

H.M.S. contou que gosta de assistir a vídeos de pessoas construindo quartos de boneca. Muitas crianças disseram também gostar de assistir a vídeos que falam sobre jogos de videogame.

Algumas crianças chegam, inclusive, a criar os próprios vídeos. É o caso de A.L.P.S.I.B. A menina de 8 anos, moradora de São Paulo, contou ter um canal no qual posta vídeos sobre jogos. Ela gosta de jogos e vídeos de terror.

Outra criança que mostrou interesse em jogos é L.A.C. Ao citar os canais que gostava de assistir, disse: “Eu gosto muito também de Brincando com a Keke, que é uma *gamer* [jogadora de videogame] lá, que joga videogame e eu acho ela engraçada. Ela tinha a minha idade, uns 8/9 anos”. Mais tarde, a menina me pediu também que eu me inscrevesse no canal do seu amigo da catequese que faz vídeos de *gameplays* (transmissões de partidas de jogos de videogame).

Além de gostar de canais sobre jogos, L.A.C. também assiste vídeos voltados especificamente para crianças na plataforma Youtube Kids. L.A.C. acompanha tutoriais de desenho, enquanto tenta reproduzir o que vê. Foi por meio de tutoriais que ela aprendeu a desenhar as menininhas, um de seus temas preferidos.

Outra técnica que aprendeu foi a de *paper squishy*, um tipo de brinquedo macio feito com materiais simples e que pode ser apertado.

A menina acompanha também tutoriais de técnicas artísticas variadas por meio do Instagram, em contas como *artforkidshub*, *kidopaint* e *danyeuquefiz*.

5.4. “Eu prefiro desenhar sozinho porque às vezes meus amigos na escola copiavam meus desenhos”: a aprendizagem entre pares

Conforme visto, desenhos animados, vídeos do Youtube, imagens do Instagram e outros produtos da cultura de massa fazem parte do entretenimento e da construção de repertório visual das crianças.

Além deles, outro fator que influencia a produção gráfica da criança é o desenho de seus pares. Como Rosa Iavelberg nos lembra, ao observar um colega desenhando, a criança pode perceber que há diferentes formas de executar um desenho.

No entanto, a prática de desenhar junto a colegas é vista de maneiras diferentes por cada criança. Enquanto algumas gostam de desenhar acompanhadas, outras preferem desenhar sozinhas.

A.L.P.S.I.B., por exemplo, é uma menina que gosta de desenhar com outras pessoas. Ela contou que prefere desenhar acompanhada: “Eu gosto de desenhar com pessoas, sabe? Porque me inspira”.

Ela relatou que uma vez estava desenhando ao lado de outra menina e viu que ela estava fazendo uma porta com o topo no formato de um semicírculo. A.L.P.S.I.B. então passou a imitar o modelo da menina, desenhando a parte superior das portas no formato da letra “u” invertida, em vez de desenhá-la apenas com ângulos retos.

Já o menino S.A.S. respondeu que prefere desenhar sozinho quando perguntei se nas aulas presenciais ele gostava de desenhar junto com os seus amigos ou preferia desenhar sozinho: “Eu prefiro desenhar sozinho porque às vezes meus amigos na escola copiavam meus desenhos”.

É interessante observar que enquanto A.L.P.S.I.B. gosta de desenhar com outras pessoas para poder se apropriar das formas de representação gráfica delas, S.A.S. prefere desenhar sozinho justamente para que outros não copiem o seu trabalho, mantendo uma ideia de autoria de seus trabalhos.

Além de desenhar com crianças da mesma idade, alguns dos entrevistados desenhavam com crianças mais novas e adultos da sua família.

L.A.C. me mostrou dois desenhos que fez enquanto estava com o seu irmão mais novo: um castelo com anotações, como se fosse uma planta de construção, criado durante uma brincadeira (figura 14), e uma paisagem (figura 15). Sobre o último, comentou: “Esse daqui é o fundo do dinossauro de papel que eu fiz para o meu irmão”.

Figura 14 – Desenho de um castelo, criado por L.A.C., de 9 anos, e seu irmão



Fonte: Desenho mostrado por L.A.C. em sua entrevista.

Figura 15 – Desenho de uma paisagem, criado por L.A.C., de 9 anos



Fonte: Desenho mostrado por L.A.C. em sua entrevista.

Outra criança que contou sobre a relação dela e da família com o desenho foi H.M.S. Sua família é, inclusive, um dos seus temas preferidos para representar, como no desenho no qual ela representou o pai ao lado de uma mesa, com a escrita “vamos fazer vitamina de banana” no topo, por ser algo que ele gosta de fazer (figura 16).

Figura 16 – Desenho representando o pai, criado por H.M.S., de 9 anos



Fonte: Desenho mostrado por H.M.S. em sua entrevista.

A menina contou que seu pai desenha muito bem, mas nunca chegou a perguntar a ele quando tinha dúvida em relação ao modo de fazer algum desenho.

H.M.S. – *Mas uma coisa eu sei: meu pai desenha muito bem! Eu gosto muito dos desenhos dele. Teve uma vez que ele fez a Aurora, da Bela Adormecida. Ele fez igualzinho o desenho. Igualzinho, igualzinho. Aí ele também fez o Goku, que é um desenho que é muito difícil. Eu não sei fazer o Goku mesmo, porque ele tem um cabelo espetadinho e é mó difícil. Aí tem os músculos dele. Aí meu pai faz os músculos, cabelo, rosto, tudo igualzinho. Eu não sei como ele consegue.*

H.M.S. contou que outra pessoa da família que gosta de desenhar é seu tio. A menina disse que nunca desenhou junto com ele, mas já copiou um desenho (figura 17) que ele fez com giz na parede da casa da avó dela – onde H.M.S. também fez desenhos em outra ocasião.

Figura 17 – Desenho que copiou do tio, feito por H.M.S., de 9 anos



Fonte: Desenho mostrado por H.M.S. em sua entrevista.

Quando perguntei se ela preferia desenhar sozinha ou com outras pessoas, ela falou que preferia desenhar em família. E contou sobre um desafio que ela faz junto com seus pais e com seu irmão mais novo.

H.M.S. – *Eu gosto de desenhar, tipo assim, eu não sei se você conhece o desafio das três cores. Aí a gente faz três desenhos iguais, totalmente iguais e você tem que fazer um sorteio. Cada um pega só três cores. Você tem que pintar esse desenho só com essas três cores, aí você tem que ter muita criatividade. Aí a gente sempre faz isso. Aí a gente escolhe um desenho e aí eu desenho e a gente sorteia.*

Autora – *Que legal! Aí você falou que você gosta de desenhar com a sua família. Aí quem faz esse desafio junto com você geralmente?*

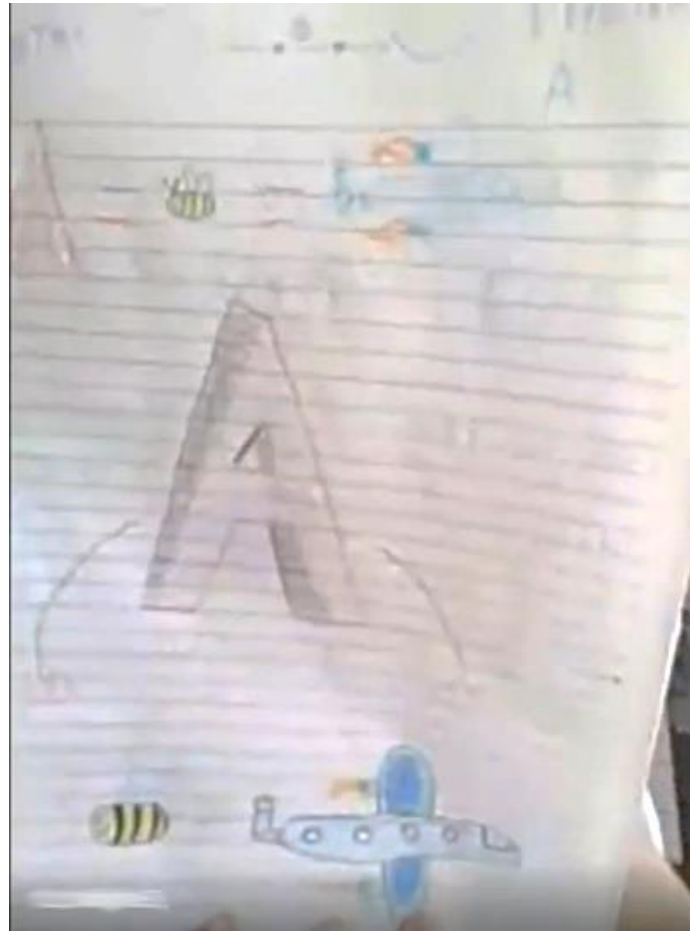
H.M.S. – *Ah, é sempre minha mãe e meu pai, mas às vezes o H. [irmão mais novo de H.M.S.] participa, só que como ele não sabe desenhar, eu desenho um carro para ele. Um carrinho, porque ele gosta muito de carro, aí ele fica pintando. Aí ele pega um monte de cores, em vez de pegar três cores.*

Autora – [risos] *Ah, é que ele é pequenininho, né?*

H.M.S. – *É, ele ainda não entende.*

Além de contar sobre esse desafio, a menina me mostrou um desenho que ela havia feito para ensinar o seu irmão sobre a letra A (figura 18). Nele, a menina desenhou as figuras de uma abelha e um avião, para mostrar palavras que começam com essa letra.

Figura 18– Desenho que fez para ensinar a letra A para o irmão, criado por H.M.S., de 9 anos



Fonte: Desenho mostrado por H.M.S. em sua entrevista.

Esse último desenho remete mais a um exercício de alfabetização do que a uma atividade exclusivamente de desenho, mas é interessante observar no relato das crianças o papel que a relação com seus pares e com a família tem na transmissão de saberes sobre desenho. Isso, por sua vez, nos remete a uma observação semelhante que fizeram Brent e Marjorie Wilson após terem realizado uma extensa pesquisa que contava com entrevistas de crianças para traçar a origem das influências dos seus desenhos:

[...] os Opie, quando estudaram crianças brincando, observaram que a cultura da infância efetivamente transmite jogos e rimas de um século para outro. Assim fazem também os irmãos e

companheiros “ensinando” um ao outro como desenhar, bem como *o que* desenhar (WILSON, B; WILSON, M, 2013, p. 96, grifo dos autores).

5.5. “Eu gosto de desenhar na minha imaginação mesmo”: preferência de temas e de materiais e as situações em que o desenho está presente

O desenho está presente no cotidiano das crianças em diferentes momentos. Ele faz parte de brincadeiras em grupo, como o desafio das três cores do qual H.M.S. participa com sua família e a competição que J.G.L. faz com os seus amigos na escola. Eles desenham personagens e depois perguntam aos outros colegas qual foi o melhor desenho.

J.G.L. – E aí a gente vai procurando as notas dos nossos colegas e aí o vencedor ganha nada, mas a gente fica brincando de fazer isso.

O desenho está presente até mesmo quando as crianças cozinham. L.A.C. disse: “Eu gosto muito de cozinhar também, quando eu cozinho é uma forma de arte também que eu faço”. A menina contou que sabe fazer diferentes receitas com banana, incluindo uma na qual ela usa pedaços da fruta para criar um rosto.

L.A.C. – E eu sei fazer também doce de banana. Sei fazer tudo com banana [risos]. Aí a banana o que eu faço? Eu pego a banana doce, corto reto, deixo 6 bananas para fora, eu ponho dentro de um copo. Depois que essas bananas ficam para fora e eu terminei o doce, eu faço dois olhinhos e uma boca e ponho no microondas para esquentar. Aí depois eu falo: “Ó, papai, tá servido aqui”. E ele: “Nossa, você fez uma carinha!”. E eu sempre mostro para a minha mãe antes de esquentar.

Autora – Ó, você desenha então até nas comidas. Que legal!

Outra situação da qual o desenho faz parte são comemorações. A.L.P.S.I.B. disse presentear seus pais com desenhos (figura 19). Ela também cria decorações para festas com seus desenhos: “Eu adoro o meu aniversário também porque quando eu não tenho tema para colocar, o que eu faço? Eu faço desenho para colocar na parede como se fosse um tema”.

Figura 19 – Desenho dado de presente à mãe, criado por A.L.P.S.I.B., de 8 anos



Fonte: Desenho mostrado por A.L.P.S.I.B. durante sua entrevista.

Para B.G.B., o desenho foi também uma ferramenta para cuidar de sua saúde. Após perceberem que o filho gostava de desenhar e a psicóloga do menino recomendar que ele seguisse desenhando como uma forma de ajudá-lo a lidar com a ansiedade, os pais de B.G.B. decidiram matriculá-lo em um curso de desenho ministrado por uma professora conhecida pela irmã da mãe de B.G.B. Sobre essa decisão, a mãe do menino disse:

Mãe de B.G.B. – *Foi uma ajuda e tanto para a gente. Ele sofria com essa ansiedade, e a gente não sabia lidar. E foi legal que daí a arte foi um caminho que ajudou muito, muito assim de extravasar e ter gente, contato com outras pessoas. E foi bom para ele, daí a gente investiu aí e valeu muito a pena para a saúde dele.*

B.G.B. iniciou o curso aos 5 anos, sendo o mais novo na escola e segue frequentando as aulas até hoje, aos 8 anos de idade.

A escola é localizada em Amparo (SP) e é frequentada também por M.C.C.F., de 9 anos. A menina tem aulas com a mesma professora de B.G.B.

Cada aula tem duas horas de duração. Durante o curso, eles aprendem diferentes técnicas e fundamentos, como luz e sombra e degradê. Os trabalhos são desenvolvidos em diferentes etapas, ao longo de mais de uma semana (os alunos têm uma aula por semana). Os alunos fazem um esboço na folha sulfite, depois levam o desenho para a mesa de luz. Na sequência, eles fazem o desenho em uma folha Canson e o finalizam. Todas as etapas ocorrem com o acompanhamento da professora, que ensina as técnicas.

O desenho que B.G.B. fez de um gato (figura 20) em 2021, por exemplo, foi concluído em 3 aulas (3 semanas), uma vez que eles trabalham com o processo descrito.

Figura 20 – Desenho de um gato, feito por B.G.B., de 8 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por B.G.B. e sua responsável.

O menino mostrou também o trabalho que ele fez quando a professora ensinou a técnica de pintura com borra de café (figura 21).

Figura 21 – Pintura com borra de café, feito por B.G.B., de 8 anos



Fonte: Pintura mostrada por B.G.B. durante sua entrevista.

Nas aulas, a professora utiliza fotos e imagens de referência para que os alunos possam se basear e permite que eles alterem um pouco as cores ou outros elementos se desejarem.

O desenho favorito de M.C.C.F. (figura 22) foi feito em uma das aulas. Quando perguntei como teve a ideia para criá-lo, ela disse: “É que este daqui não surgiu da minha cabeça. A M. [professora do curso de desenho] tem umas folhinhas que tem uns desenhos pequenininhos que é para ampliar. Aí eu escolhi este daí e ampliei ele”

Figura 22 – Desenho de discos voadores, feito por M.C.C.F., de 9 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por M.C.C.F. e seu responsável.

Além das imagens de referência, M.C.C.F. disse que às vezes, a professora fala alguns elementos do desenho e os alunos têm que desenhar “de cabeça”. Em uma dessas atividades, foi trabalhado o conceito de perspectiva, e ela solicitou que eles representassem nuvens no céu e um balão próximo e outro distante (figura 23).

Figura 23 – Desenho de balões, feito por M.C.C.F., de 9 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por M.C.C.F. e seu responsável.

Sobre desenhar com ou sem uma referência, ela respondeu: “Ah, eu acho que, assim, eu gosto dos dois, mas o que eu mais gosto é de desenhar de cabeça”.

Durante as entrevistas, as crianças se dividiram entre as que preferiam utilizar imagens de referência e as que preferiam desenhar “de cabeça”, ou seja, de memória ou de imaginação. A.L.P.S.I.B., por exemplo, disse: “Assim, eu já tentei copiar, sabe? Só que eu não sou muito boa em copiar, não. Eu só consigo fazer o que vem na minha cabeça mesmo”.

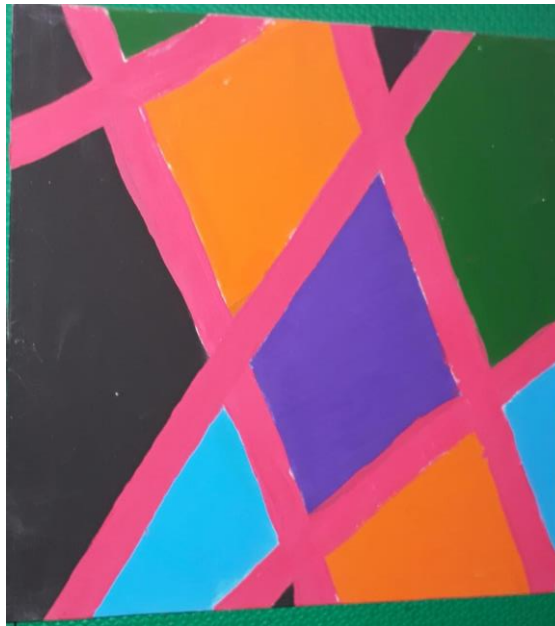
H.M.S, embora goste de assistir tutoriais de desenho, também disse preferir desenhar “de cabeça”: “Eu gosto de desenhar na minha imaginação mesmo. Assim, eu vou desenhar a minha mãe, eu não fico olhando foto dela, nem olhando para ela. Eu vou desenhando como eu sei como ela é”.

Já outras crianças como B.G.B., L.A.C. e J.G.L. preferem utilizar imagens de referência. J.G.L. contou procurar imagens do personagem que deseja representar antes de fazer um esboço e em seguida acrescentar os detalhes. E L.A.C. contou gostar de copiar imagens que encontra e acha interessantes, como comidas.

Com relação aos temas preferidos, alguns dos mais mencionados foram: personagens, pessoas e animais. Os temas variavam, mas quase todas as crianças mostraram preferência por desenhos figurativos e coloridos com canetinha, lápis de cor, lápis aquarelável, giz de cera ou aquarela. Apenas J.G.L. mencionou preferir desenhos em preto e branco.

E a menina M.C.C.F. contou preferir fazer trabalhos abstratos, mas em telas, como a que me mostrou (figura 24). Quando perguntei se ela também fazia desenhos no papel nesse estilo, ela respondeu: “Ah, abstrato é mais em tela, porque eu acho que fica melhor”. Assim, embora seus desenhos sejam figurativos, suas telas são abstratas. Ela contou que as fez, com tinta de PVA na casa dela, não no curso de desenho.

Figura 24 – Pintura abstrata em tela, feita por M.C.C.F., de 9 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por M.C.C.F. e seu responsável.

Durante as entrevistas, perguntei também quais foram os critérios que as crianças utilizaram para selecionar os desenhos que iriam mostrar. De modo geral, elas escolheram os que julgaram ser mais bonitos. Alguns deles, estavam até emoldurados, como o desenho que L.N.R.C. fez da personagem Lion Forest (figura 12), criada por ela, e o desenho que B.G.B. fez de um cachorro (figura 4).

Houve também crianças selecionaram os desenhos por motivos práticos. Alguns desenhos foram perdidos durante mudanças de casa ou por terem sido feitos em folhas avulsas, então as crianças me mostraram os desenhos que conseguiram reunir ou aqueles que já estavam agrupados em cadernos.

Em certos desenhos, as crianças colocaram assinatura e a data, mas outros, elas não se lembravam ao certo em que ano foram feitos.

Já em relação ao local onde costumam desenhar, o quarto foi o mais mencionado pelas crianças. Outros dois cômodos citados foram a sala e a cozinha. Elas buscam onde haja uma mesa ou alguma outra superfície de apoio. E M.C.C.F. disse que raramente desenha em casa, costuma desenhar apenas na escola de artes que frequenta.

5.6. “A gente aprende, tipo, coisas de pintores famosos, desenhistas e algumas técnicas que usavam”: as aulas presenciais e online

Outro tópico das entrevistas foram as aulas de arte na escola regular, tanto no modo presencial como no remoto. Embora o foco desta pesquisa não sejam as transformações geradas pelo ensino remoto, abordamos esse tema para entender quais foram as estratégias empregadas durante o período da pandemia da Covid-19 para a continuidade das aulas de artes.

As entrevistas foram feitas em vários dias diferentes entre os meses de março e agosto de 2021 (tabela 1), portanto em diferentes estágios do plano de retomada das atividades presenciais nas escolas.

No momento das entrevistas, as escolas de L.N.R.C. e G.R.C. permitiram a escolha pelo ensino remoto ou presencial, e seus responsáveis optaram pelo ensino remoto. S.A.S. também estava frequentando apenas as aulas *online*.

L.N.R.C. – No início do ano quem quisesse poderia ir lá, mas a gente não vai até quando terminar a quarentena. Agora tá tendo um tempinho que todo mundo fica em casa.

Outras crianças estavam participando presencialmente das aulas. J.G.L. e M.C.C.F. estavam frequentando a escola todos os dias. L.A.C. e B.G.B. também estavam tendo aulas presenciais, porém com algumas alterações na organização da rotina.

A escola de B.G.B. estava seguindo o esquema de revezamento de turmas, então o menino frequentava a escola presencialmente em uma semana e na seguinte, não, e assim sucessivamente.

E o horário de aulas da escola de L.A.C. costumava ser de segunda à sexta-feira das 07h às 12h. No momento em que conversamos, as aulas estavam acontecendo de terça à sexta-feira, das 08h às 12h. A capacidade de alunos por sala também havia sido reduzida. A turma da menina tem 28 alunos, mas na época da entrevista, apenas cerca de 14 ou 15 alunos estavam frequentando a escola presencialmente. A menina estuda em uma escola municipal de Santo André, e seu pai explicou como foi o processo que a prefeitura fez de consulta com os pais de preparação para o retorno das aulas:

Pai de L.A.C. – *De forma bem-organizada, a prefeitura fez uma pesquisa antecipada com os pais justamente para ela conseguir se programar e receber os alunos, né?*

Porque ela vai ter uma limitação física na escola para atender, muitos pais resolveram continuar com as aulas online ainda e não colocar os alunos presencial. Então ela [L.A.C.] tá indo porque realmente a sala não tá lotada, né? Então ela tá indo de terça a sexta. Mas se todos os pais falarem ‘ah, eu quero voltar’, aí talvez haveria um revezamento. Ela começou com revezamento, deu um pico de onda [de casos de Covid-19], teve uma ou duas semanas de aula, parou de novo e agora em agosto realmente voltou. Então o retorno para valer tá sendo agora.

H.M.S., que também é aluna da rede municipal, mas de São Bernardo do Campo, começou a frequentar as aulas presenciais a partir do dia 02 de agosto de 2021 e falou das adaptações nos espaços da escola em decorrência da pandemia e sobre as aulas que teve de modo remoto.

A menina contou que na escola onde estuda há um ateliê onde ficavam os desenhos de todos os alunos, mas, por causa da pandemia, o espaço não estava mais sendo utilizado. Cada turma passou a fazer as atividades apenas na sua própria sala de aula, para evitar o compartilhamento do mesmo espaço por muitos alunos. Pincéis e tintas também não estavam sendo muito usados pelo mesmo motivo. Era dada preferência a lápis de cor de uso individual.

Sobre o período antes do retorno às aulas presenciais, a menina contou que os alunos participavam de aulas *online*, por meio de videochamadas. Eles retiravam a apostila na escola e, depois, faziam as lições em casa. Algumas delas eram feitas no caderno e fotografadas para que eles pudessem enviar a imagem para a professora que, posteriormente, fazia uma videochamada corrigindo as lições.

Conversamos em seguida sobre as aulas de arte. Perguntei se no período de ensino remoto, eles também tiveram aulas de artes e ela respondeu: “Tinha, tinha sim. Eu fiz um monte de desenho na pandemia, na aula de artes, só que o caderno que eu tava usando ele acabou as folhas e aí eu não sei onde que tá ele, mas eu fiz um monte de desenho”.

Ela contou então sobre duas atividades. Em uma delas, os estudantes tinham que fazer um autorretrato no centro da folha e desenhar em volta do retrato as coisas que eles gostavam.

H.M.S. – *Aí, por exemplo, eu gosto de ler. Aí você tinha que fazer livro, tal. Tudo que você gosta em volta de você. É bem parecido com o doodle”.*

Doodle é um termo em inglês utilizado para se referir a “rabiscos” ou a desenhos simples feitos despreziosamente quando uma pessoa está distraída ou ocupada com alguma outra atividade, como falar ao telefone, por exemplo.

Nessa atividade, eles também tiraram foto do trabalho e enviaram para o professor de artes.

A outra proposta que ela relatou foi a de desenhar o espaço que eles mais gostavam na casa.

H.M.S. – *Aí eu fiz o meu quintal, porque lá tem rede. Na verdade, é meio que a lavanderia, mas aí tem rede. Aí é meu espaço favorito, porque eu fico brincando de rede. Eu brinco, aí é o meu espaço favorito. Aí ele mandou desenhar o seu lugar favorito da casa, aí eu desenhei eu na rede lendo um livro, balançando.*

A menina contou que nas aulas de arte, sua atividade preferida é a de criar *doodles*.

No contexto em que H.M.S. falou sobre seus desenhos, *doodles* se referiam aos desenhos que ela fazia para ilustrar um dado tema.

A menina contou que já fazia esse tipo de desenho, mas descobriu como ele era chamado apenas na aula de arte, na qual o professor propôs uma atividade para criar um *doodle*. Ela escolheu o tema “natureza” para representar (figura 25).

H.M.S. – *Eu gosto bastante de fazer doodles, porque eu fazia doodle bem antes. Porque eu fazia e eu não sabia o que era, eu só fazia o título e fazia em volta. Eu não sabia que se chamava realmente doodle. Eu só sabia que era um desenho, só fui descobrir que esse tipo de desenho era doodle numa aula de arte.*

L.N.R.C. – *Agora estamos estudando criação, então eu fiz um desenho que tinha que misturar coisas da vida real com algo imaginário, então eu fiz o “Mundo Bicho Fofura”. Então eu coloquei quadros ali em cima, como se estivesse na casa deles. E eles podem se transformar no desenho que está na barriga deles. A filha é um coração, o pai é uma estrela e a mãe é uma flor.*

Ela explicou que o personagem azul era o pai. A rosa, a mãe. E a roxa, a filha. E os personagens tinham corpo feito de nuvem, por isso ela deu o nome de “bicho fofura”. A menina contou que se inspirou na série de desenho animado chamada “Nossa casa: as aventuras de Tip e Oh” quando fez esse trabalho (figura 26).

Figura 26 – Desenho do “Mundo bicho fofura”, feito em 2021 por L.N.R.C., de 8 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por L.N.R.C. e sua responsável.

A menina disse também que nas aulas de arte, eles utilizam uma apostila e aprendem sobre alguns pintores.

B.G.B. e M.C.C.F. também mencionaram utilizar apostilas nas aulas de artes em suas escolas. Eles aprendem sobre história da arte e, muitas vezes, o desenho é utilizado como uma finalização do conteúdo abordado.

B.G.B. contou que a apostila foi usada apenas no período das aulas *online*. Dois dos temas que ele aprendeu foram a Pop Art e a Arte Naïf. Ao final de cada um, ele fazia um desenho na própria apostila.

A escola de M.C.C.F. segue uma abordagem parecida. Sobre as aulas, a menina disse: “Elas são bem legais porque sempre, acho que no final do tema, você faz um desenho do que você aprendeu e eu acho isso muito legal”.

Ela disse que quando estudam um artista, ao final, eles fazem uma obra inspirada em seus trabalhos.

No momento da entrevista, M.C.C.F. já estava frequentando a escola presencialmente todos os dias, mas antes, ela já tinha passado por um período de aulas exclusivamente *online* e outro de revezamento entre dias de aulas presenciais e dias de aulas remotas. Sobre as aulas à distância, ela mencionou dois recursos que o professor usava: um aplicativo de desenho e a apostila virtual.

O aplicativo era usado em substituição à lousa, quando o professor queria mostrar algum desenho, e a apostila virtual tinha o mesmo conteúdo da apostila física que eles utilizavam, porém com a possibilidade de apresentar a imagem para todos os alunos durante as aulas remotas.

Já A.L.P.S.I.B. contou que recebeu apostilas de outras matérias. Não havia uma de artes, mas havia muitas propostas de desenho de outras disciplinas. Ela citou uma delas na qual eles tinham que fazer um desenho de observação. Eles tinham que tirar uma garrafa de água da geladeira e desenhar como ela estava, depois mantê-la fora do refrigerador e depois, observar como ela estava passado certo tempo.

Em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de artes, alguns dos entrevistados contaram também aprender sobre temas das Artes Visuais e de musicalização, em geral com o (a) mesmo (a) docente.

Dentre as crianças entrevistadas, apenas S.A.S. contou ter dois professores diferentes atuando juntos na disciplina de artes.

Já onde G.R.C. estuda, a mesma professora ensina as duas linguagens artísticas. Em uma das atividades, por exemplo, apresentou sons de chuva, de um trovão e de uma cachoeira e pediu que os alunos criassem uma representação em forma de desenho daqueles sons.

Figura 27 – Desenho de uma cachoeira, feito por G.R.C., de 8 anos



Fonte: Imagem cedida para este trabalho por G.R.C. e sua responsável.

Organização parecida é adotada na escola de J.G.L., onde o mesmo professor ministra as aulas de Música e Artes Visuais, sendo essas últimas voltadas para o ensino sobre pintores célebres da História da Arte.

J.G.L. – *Elas não são tão específicas para a gente aprender a desenhar. A gente aprende, tipo, coisas de pintores famosos, desenhistas e algumas técnicas que usavam. Esse tipo de coisa.*

Na escola de L.A.C., a professora de artes também trabalha temas de Artes Visuais e musicalização. Sobre as aulas que ela teve de forma *online*, L.A.C. e seu pai comentaram:

Pai de L.A.C. – *Era uma das aulas talvez que as crianças mais gostavam de fazer. Porque ela era uma professora que ela tinha atividades bem lúdicas de misturar tanto a arte com música. Por exemplo, ela tocava [um instrumento] imitando uma personagem, fazia as crianças fazerem o personagem.*

L.A.C. – *Ela tinha um fantoche.*

Pai de L.A.C. – *Fantoches* [disse, concordando com a filha]. *Então era uma das atividades que eu via que a criança mais participava. E pouco reconhecida, né? Pessoal não dava muito valor. Mas era um dos destaques da aula, quando tinha mais participações e que interessavam mais, porque era uma coisa que saía um pouquinho da realidade deles.*

No dia da entrevista, L.A.C. já havia retornado às aulas presenciais e contou sobre as atividades que ela gosta de fazer. Ela disse que gosta de trabalhos de colagem, pintura e desenho: “Colar, eu gosto de sujar a mão, eu gosto de fazer lisinho, bonitinho”.

Ela demonstrou bastante interesse em experimentar diferentes materiais e técnicas e ressaltou esse aspecto sobre a escola que passou a frequentar a partir do segundo semestre de 2020: “Hoje já na minha outra escola, eu faço máscara, eu lambuzo a minha mão com cola, sabe?”.

6. O ENSINO DO DESENHO EM SALA DE AULA

Ao longo das entrevistas, pude conhecer um pouco sobre a relação das crianças participantes com o desenho. Quais são suas atividades preferidas; suas inseguranças em relação aos próprios trabalhos; como são suas aulas de artes; entre outros tópicos.

Esses relatos, juntamente com os referenciais teóricos analisados, nos dão indícios de possíveis caminhos a serem percorridos na busca de um ensino que ajude a evitar que a prática do desenho seja abandonada a partir de determinada idade.

Entretanto, cabe ressaltar que este capítulo não se pretende um guia definitivo sobre o ensino de desenho. Como as próprias entrevistas revelam, há uma singularidade em cada contexto educacional que deve ser considerada ao pensarmos em estratégias para o ensino e aprendizagem de artes.

Assim, trago algumas considerações sobre o ensino de desenho e ideias em linhas gerais de como trabalhar essa linguagem no contexto escolar, baseadas nas diversas experiências relatadas, nos métodos de ensino dos professores das crianças entrevistadas, e nas duas principais referências no decorrer deste trabalho: os estudos de Rosa Iavelberg sobre o desenho cultivado da criança e a pesquisa de Isabel Orestes Silveira a respeito do ensino de desenho para crianças de 9 a 10 anos.

Para tratar das propostas de ensino em sala de aula, acrescento aqui também a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que propõe três eixos no ensino de artes: a produção artística, a leitura de imagens e sua contextualização.

A pesquisadora chama a atenção para a complementaridade e a importância de cada um desses eixos.

A leitura de imagens se faria necessária em um mundo cada vez “mais dominado pela imagem” (BARBOSA, 2014, p. 36), em suas palavras. Para a autora, a aprendizagem dos fundamentos da leitura de obras de arte seria também uma preparação para a leitura de qualquer outra imagem.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão

e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. (BARBOSA, 2014, p.36).

E essa capacidade de ler e avaliar uma imagem seria enriquecida por informações sobre o contexto histórico, social, antropológicos etc. no qual a obra analisada foi constituída.

Já o fazer artístico faria “a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (BARBOSA, 2014, p.35).

Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica.

O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem. (BARBOSA, 2014, p.35).

A autora alerta que a separação das áreas pode levar a um retorno ao academicismo, no qual há apenas o ensino de história da arte. Já a interligação do fazer artístico, da análise da obra de arte e sua contextualização permitiria que os interesses das crianças, suas necessidades e seu desenvolvimento fossem respeitados, ao mesmo tempo em que o conteúdo necessário é apresentado.

Pelas entrevistas, podemos perceber que vários dos professores já trabalham em suas aulas a história da arte e utilizam o desenho como uma forma de sistematizar o que foi estudado.

A seguir, foco então nas questões da leitura da imagem e do uso do desenho também no percurso criativo próprio do aluno, pois, assim como Lavelberg lembra:

É importante diferenciar o fazer artístico como percurso criador do aluno e aquele em que prioritariamente assimila conteúdos da produção social da arte (conhece artistas, movimentos e temas da arte, meios e suportes, obras em conexões). Uma ação de fazer para aprender sobre arte alimenta o percurso

de criação do aluno no qual é ele quem propõe o que fazer e define com que meios e suportes. (IAVELBERG, 2017, p.77).

É importante ressaltar que Iavelberg não diminui a importância dos exercícios voltados para a assimilação de conceitos. Pelo contrário, ela diz que o percurso criador é enriquecido pelo ensino desses conceitos:

Para enriquecer o percurso criador dos desenhistas é preciso que ele seja alimentado com conceitos, procedimentos e valores oriundos da produção social de arte e sobre arte. **Por isso o professor precisa alimentar esses dois momentos na sala de aula, sem nunca esquecer o percurso criador.** (IAVELBERG, 2017, p.77, grifo meu).

Em relação aos conteúdos, podemos dizer que a leitura de imagem é um dos conceitos essenciais para serem trabalhados. É possível perceber sua importância, principalmente, quando consideramos a quantidade crescente de imagens a que as crianças estão expostas (em produtos como materiais escolares, brinquedos e roupas, desenhos animados, filmes etc.) e o fato de elas próprias, por vezes, estarem produzindo e divulgando imagens, como vídeos para canais no Youtube.

Pensando nisso e no ensino do desenho, acredito que um exercício válido em sala de aula seria solicitar, em uma das primeiras aulas com a turma, que os alunos criassem um *moodboard*, uma espécie de mural com uma coletânea de imagens e elementos visuais que são referências para eles.

Moodboards podem ser traduzidos como “quadros de humor”. Eles são utilizados por alguns profissionais de áreas de criação, como arquitetos e designers para reunir referências que os ajudem a estabelecer o humor, a atmosfera ou emoção que desejam transmitir com o projeto ou produto que estão prestes a desenvolver. Esse mural é responsável por facilitar a transmissão de ideias para todas as pessoas envolvidas no projeto.

No caso da sala de aula, o (a) professor (a) de artes poderia solicitar que cada aluno criasse uma colagem virtual ou física reunindo imagens e elementos visuais que são referências para seus desenhos: suas cores favoritas, trabalhos que eles admiram e foram feitos por outras pessoas (amigos, alguém da família, algum artista etc.), filmes, desenhos animados, personagens de histórias em quadrinhos e qualquer outro elemento que eles considerem uma fonte visual de inspiração.

Algo parecido com o que o professor de H.M.S. fez quando pediu que os alunos desenhassem um autorretrato no centro da folha e desenhassem ao redor do retrato as coisas das quais eles gostavam. Porém, no caso do *moodboard*, não haveria a necessidade de fazer um retrato e o foco seriam apenas nas referências visuais que os estudantes usam para desenhar.

A depender dos materiais disponíveis, esse mural de inspiração poderia ser feito de forma digital por meio de programas de edição de imagem gratuitos e intuitivos para as crianças. Ou poderia ser feito na forma de colagem sobre um papel, ou ainda a criança poderia desenhar suas referências.

Esse mural pode ser um ponto de partida para o (a) professor (a) buscar entender e conversar com os alunos sobre quais são as imagens que compõem o imaginário deles e a sua ideia de um “bom desenho”, para posteriormente trabalhar a leitura dessas imagens com eles: Do que eles gostam nessas imagens? Das cores? Dos temas? Do estilo de construção dos personagens?

Desse modo, os professores podem entender um pouco mais sobre os interesses e percepções individuais dos alunos, quais suas ideias de um “bom desenho”.

Nesse momento, seria interessante que o (a) professor (a) participasse também, apresentando o seu mural junto com os estudantes, criando uma aproximação com a turma e se apresentando como alguém que também teve e tem sua formação em desenho influenciada por imagens.

Além disso, essa seria uma primeira oportunidade para que o (a) professor (a) apresente algumas obras de arte, para introduzir os conceitos da gramática visual presentes nelas. Isso pode ser feito por meio de perguntas, como: “O que você vê na imagem?”, “Quais foram as cores usadas?”, “Por que esta (e) pintura/desenho/fotografia foi criada (o) desta maneira?”. O (a) docente pode auxiliar os alunos, dando informações sobre o contexto da obra, a intenção do artista ao criá-la e como os elementos visuais foram escolhidos para este propósito.

Com o decorrer das outras aulas, o (a) educador (a) poderá apresentar mais obras de artes e propor mais leituras, ampliando o repertório visual dos estudantes e tornando-os mais fluentes nos códigos imagéticos. É importante também reforçar aos alunos que esse exercício de avaliar criticamente as imagens não se restringe às obras de arte, nem só à sala de aula, mas pode ser feito com todas as visualidades

que eles consomem no cotidiano, sejam filmes, desenhos animados, ilustrações ou outras.

Seria interessante que o (a) professor (a) guardasse os *moodboards* produzidos, para que sejam acompanhados ao longo do ano e entendam-se as transformações nas produções das crianças. Alguma nova referência foi incorporada? Alguma deixou de ser usada?

Além desse mapeamento e registro das referências dos alunos na forma de um *moodboard*, uma prática que ajudaria no ensino do desenho é a criação de um portfólio que reunisse os trabalhos para cada aluno.

Como a identidade artística vai se construindo aos poucos, o portfólio é um instrumento importante para compreender essa construção, porque valida a memória do conjunto de produção de cada aluno. No portfólio reúnem-se desenhos propostos pelo professor e trabalhos que o aluno escolheu o que e como fazer. (IAVELBERG, 2013, p. 37).

O portfólio seria uma ferramenta que auxiliaria o estudante a entender o próprio percurso criativo e avaliar o desenvolvimento do seu saber desenhista. E, para garantir que ele cumpra melhor esse papel, Rosa Iavelberg sugere que os desenhos do portfólio sejam datados e assinados pelos próprios alunos no espaço do trabalho onde eles preferirem. A pesquisadora explica que “a datação poderá orientar a observação de desenhos ao longo da vida escolar e de cada semestre ou ano, e por meio dela, o aluno poderá perceber como mudam e se transformam os desenhos que realiza” (IAVELBERG, 2017, p. 82).

A criação de um portfólio nesses modelos, fosse ele físico (na forma de uma pasta com os desenhos) ou digital (por meio do escaneamento dos trabalhos), ajudaria a solucionar algumas das situações relatadas nas entrevistas, como a perda de alguns trabalhos e o esquecimento das datas em que foram feitos.

Além de ajudar os alunos a entenderem seus próprios processos, Rosa Iavelberg ressalta a importância dos portfólios, uma vez que a socialização deles com todos os colegas de sala pode ser um momento rico de aprendizagem.

Essa sua declaração, por sua vez, nos conduz a outro ponto importante sobre sua concepção de desenho cultivado.

Iavelberg aponta a aprendizagem entre pares como um fator de extrema importância na formação em desenho. Ao observar colegas desenhando e seus trabalhos, uma criança poderia perceber que há diferentes formas de fazer um desenho. Ou mesmo poderia aprender algo que ela não sabia ou tinha dúvida em como executar: “Para quem aprende a desenhar, ver fazer é muito distinto de observar resultados de obras de artistas, sobretudo porque o fazer dos pares situa-se em campo de desafios próximos aos do observador” (CHUÍ, Fernando. IAVELBERG, Rosa, 2012, p. 669).

E, de fato, foi possível perceber esse interesse das crianças entrevistadas em aprender a solucionar situações em desenhos por meio da observação e cópia do fazer de outras pessoas, sejam colegas de sala ou pessoas em vídeo-tutoriais.

Observar um colega que esteja em um momento de aprendizagem próximo ao seu fazendo desenhos cujo modo de criação ela desconhecia pode mudar a compreensão da criança. Assim, Iavelberg sugere que o (a) educador (a) possibilite que as crianças trabalhem lado a lado, em duplas ou grupos, para que possam conversar e trocar saberes sobre desenho.

Além disso, a pesquisadora recomenda que sejam feitas rodas de leituras dos desenhos. Desse modo, os estudantes podem comentar sobre os trabalhos dos colegas e receber comentários sobre os seus.

Essas rodas de leitura permitem que eles vejam como cada colega resolveu as situações em desenho. Além disso, os alunos aprendem a verbalizar sobre os próprios trabalhos, ao contar como os fizeram, as dificuldades encontradas etc.

Esses momentos de compartilhamento devem ocorrer em mais ocasiões, não apenas na apresentação do portfólio com o conjunto de todos os trabalhos já prontos.

Além da observação da criação de desenhos dos colegas, Rosa Iavelberg (2017) elenca outras situações que favorecem o aprendizado das crianças nessa linguagem que são: desenhar muito e com frequência, ler desenhos de artistas de vários períodos e fazer exercícios com desenho de observação, imaginação e de memória.

Poder fazer muitos desenhos permite que as crianças observem seus procedimentos e resultados e aprendam com os próprios trabalhos. Elas encontram soluções a partir das suas tentativas e podem se surpreender com os resultados. “Desenhar muito e com frequência é a melhor forma para o aperfeiçoamento da destreza e da flexibilidade necessária ao desenhar” (IAVELBERG, 2017, p. 74).

Iavelberg ressalta também que a possibilidade de experimentar desenhar com materiais variados em diferentes superfícies favorece a pesquisa do aluno em desenho e ampliam o seu horizonte, uma vez que matéria e forma simbólica se relacionam na criação do desenho.

Desenhar na pedra, na madeira, no papel, na areia, no computador, com lápis de cera, grafite, lápis de cor, pincel e tinta, com carvão, no espaço com barbantes e linhas, no chão com pedras, com luz no espaço. Essas experiências só favorecem o aprendizado do aluno, além de ampliar o seu horizonte de desenhista. (IAVELBERG, 2017, p. 74).

Já a leitura de desenhos de artistas de vários contextos histórico-culturais permite que os alunos conheçam diferentes visualidades e percebam como os desenhos podem ser diferentes, a depender de cada contexto e do estilo de quem os produziu.

Quanto ao exercício do desenho de observação diante de um modelo, seja ele outro desenho ou alguma referência visual do mundo físico, pode-se dizer que eles ajudam os alunos a “expandir seu repertório, incorporar regularidades, desenvolver habilidades” (IAVELBERG, 2017, p. 75).

Esses desenhos são feitos dentro das possibilidades da criança e com o seu estilo. O estudante reinterpreta o modelo a partir dos seus próprios esquemas desenhistas, sem que se espere que ele faça uma cópia exata do modelo ou desenhe como um adulto. Dessa forma, esses tipos de propostas podem ajudá-lo a aprimorar seu percurso criador como desenhista, ao propor suas poéticas.

Ainda sobre o desenho de observação, Isabel Orestes Silveira (2006) cita um exemplo de proposta de desenho de observação orientado, na qual a professora estimulou a criança a observar, conforme desenha, diferentes aspectos do personagem que queria retratar por meio de perguntas sobre qual era a cor do olho do personagem, qual a forma dele etc.

Outros exercícios que ajudam nesse percurso de criar a própria poética são os desenhos de imaginação e de memória. Iavelberg sugere que os temas possam ser levantados por alunos ou professores, desde que haja clareza nos objetivos das propostas.

Ao desenhar de imaginação, a criança poderá desenvolver a capacidade imaginativa que será incorporada nas ações desenhistas seguintes. E desenhar de memória ativa os recursos desenhistas e mobiliza a memória visual, capacidades essenciais para a construção de qualquer desenho.

Um exercício que Iavelberg sugere é o de observar longamente um objeto ou imagem e depois retirá-lo para que seja desenhado.

Pensando em uma perspectiva contemporânea e no conceito de desenho cultivado, os “exercícios de desenho não podem mais ser somente baseados em estudos técnicos como de perspectiva e luz e sombra, conforme pressuporia o desenho renascentista e o neoclássico” (CHUÍ, Fernando. IAVELBERG, Rosa, 2012, p. 666). Tampouco deve haver apenas a livre expressão que não se alimenta de informações da cultura.

Deve haver um equilíbrio entre momentos de leitura e contextualização de imagens, de ensino de técnicas e fundamentos sobre os desenhos e de aulas de produção pessoal. Dessa forma, teoria e prática se enriquecem e complementam mutuamente.

Longe de ser algo que aprisiona, a técnica passa a ser então uma ferramenta que permite que a criança tenha mais liberdade criativa em seus desenhos para expressar o que desejar e da maneira que desejar, sem que sinta a necessidade de evitar desenhar determinados temas, objetos ou cenas por acreditar que não sabe e não é capaz de representá-los.

“O saber técnico requer aprofundamento, não se trata de treinar habilidades, adestrar a mão, mas adquirir conhecimento procedimental” (IAVELBERG, 2017, p. 65).

Em um artigo escrito em conjunto, Rosa Iavelberg e Fernando Chuí lembram que o ensino de técnicas é feito de maneira gradual e de acordo com a aprendizagem das crianças:

Tratando-se do desenho infantil, a prática isolada de ensino de técnicas é ainda mais sem propósito, pois boa parte dos conceitos envolvidos no desenho clássico é inacessível às crianças pelo alto grau de abstração presente nessas técnicas. Por essa razão, compreendemos que, acima do ensino de técnicas, pode ser realizado – de maneira gradativa, de acordo com a faixa de idade e a aprendizagem do grupo – algo como uma apresentação

ou introdução às técnicas e procedimentos conhecidos na linguagem do desenho. (CHUÍ, Fernando. IAVELBERG, Rosa, 2012, p. 667)

Por isso, é fundamental que o (a) educador (a) conheça bem os processos de desenvolvimento gráfico da criança, seus alunos e em que momento conceitual cada um deles está, para que ele possa planejar suas aulas e auxiliá-los como um grupo e em suas necessidades e interesses individuais, respeitando o momento de cada aluno e tendo ciência de que o desenvolvimento de cada um é único, mesmo que tenham a mesma idade.

É preciso que o (a) educador (a) entenda também o desejo que as crianças no momento da APROPRIAÇÃO vão demonstrar por dominar as normas de representação que encontra em outros desenhos e trabalhos e não os censure por isso.

Na discussão apresentada até aqui, cabe chamar a atenção dos professores de artes para o fato de que as crianças podem aprender desenho através do ato imitativo da cópia, não devendo ser censuradas por isso. Quando esse espaço não lhes é concedido, ou quando percebem o desprezo do professor com relação à cópia, os alunos podem se sentir inibidos e ocultar o que já dominam no ato de desenhar, pelo constrangimento de estar copiando ou reproduzindo de memória os personagens da televisão. (SILVEIRA, 2006 p.55).

Tomando esses pontos em consideração, o (a) docente poderá pensar em maneiras de apresentar imagens que ajudem a ampliar os seus repertórios visuais e como ajudá-los a se apropriar de formas de representação que ainda não dominam e a desenvolver a própria pesquisa artística, aproximando-os cada vez mais do momento conceitual da PROPOSIÇÃO, no qual o seu saber desenhista está mais consolidado e sua identidade artística vai progressivamente adquirindo robustez.

Para isso, “aulas com propostas orientadas em desenho devem ser alternadas com outras nas quais o aluno desenvolve seus próprios trabalhos pessoais” (IAVELBERG, 2017, p. 78).

O desenvolvimento gráfico da criança depende das condições que lhe são oferecidas. Por essa razão, é necessário que os adultos ofereçam situações que favoreçam a sua aprendizagem.

Rosa Lavelberg indica três momentos nos quais a atuação do professor é particularmente importante durante as oficinas de desenho cultivado.

- *O início do processo de trabalho:* O aluno pode ter liberdade para selecionar, por conta própria, entre os materiais disponíveis quais irá utilizar. Nesse momento, ele poderá ter dificuldade para escolher ou não saber como começar o desenho. Ou escolher um material inadequado, por exemplo. Nessas situações, o (a) professor (a) pode conversar com o aluno sobre as possibilidades plásticas de cada um deles e orientá-lo a respeito de qual material o ajudaria a atingir o objetivo que ele deseja para seu próprio trabalho.

- *O desenvolvimento do trabalho:* Enquanto faz o trabalho, a criança pode ter alguma dúvida em como solucionar problemas no desenho e necessitar de ajuda técnica. Nessas situações, o professor pode ajudá-lo a estabelecer relações entre o seu desenho e os desenhos do universo da arte trabalhados nas aulas teóricas; pode relembrar questões de desenhos anteriores do aluno e como elas foram resolvidas; pode estimular a troca de experiências entre alunos para que eles se ajudem.

- *O término e a recepção do trabalho pelo professor:* Nesse último momento, o professor pode comentar sobre o trabalho, sem julgar em termos de “feio” ou “bonito”, mas considerando este trabalho em relação ao caminho criativo e de aprendizagem daquela criança.

Pensando nos alunos que possam se sentir inseguros com os resultados de seus trabalhos, esse último ponto é extremamente importante. É preciso que o (a) professor (a) estimule que ele aprenda com os colegas, mas, ao analisar o seu trabalho, pense nele em relação ao seu próprio percurso de desenvolvimento do saber desenhista.

O portfólio pode ajudar nessa tarefa, pois permite que o aluno veja o seu processo e o valorize o quanto já aprendeu.

Nas propostas de desenho em pares, algumas crianças podem se sentir intimidadas com a presença de outras crianças que tenham uma facilidade muito maior com a linguagem. Nesses casos, pode-se seguir a proposta de Rosa Lavelberg e Fernando Chuí de que os professores sugiram temas que são do repertório das

crianças, mas que sejam dominados ora por uma criança da dupla, ora pela outra. Assim, todas podem ensinar e aprender algo com a outra criança em algum momento.

Outro exemplo interessante de como trabalhar a questão da insegurança é o modo como a professora do curso de desenho de B.G.B. e H.M.S. lembra as crianças de que os trabalhos não precisam necessariamente seguir os modelos acadêmicos. Essa é uma forma de mostrar para os alunos que, na contemporaneidade, as obras de arte podem assumir outras formas além das previstas pelo ideal de beleza neoclássico.

Uma vez que nas escolas o tempo para as aulas de artes podem ser limitado para que sejam trabalhados todos os conteúdos de desenho, penso que outra possibilidade que o (a) professor (a) tem é de indicar materiais complementares para que os alunos aprofundem seus estudos e pesquisas próprias sobre desenho também em casa. O (a) professor (a), pode por exemplo, aproveitar-se do costume das crianças de ver vídeos no Youtube, para selecionar e indicar conteúdos educativos feitos pelos setores educativos de museus e que tratem sobre desenho ou sobre leitura de obras de arte.

Essa e outras considerações deste capítulo são apenas ideias e sugestões que podem ser adaptadas para a realidade de cada contexto educacional, de modo a atender as necessidades de cada criança e aos planos de ensino de cada educador.

Mas, em síntese, pode-se dizer que tanto a abordagem triangular, como a proposta do desenho cultivado chamam a atenção para a necessidade de se pensar um ensino que pense o ensino de arte completo, na qual teoria e prática estejam integradas. Isso permitiria que as crianças desenvolvam um percurso criativo informado pela cultura e, possivelmente, não abandonem a prática do desenho,

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho infantil é, por certo, um tema muito extenso e não há como esgotar todas as possibilidades de discussão a seu respeito. No entanto, esta pesquisa teve como objetivo tecer algumas das possíveis considerações sobre o desenho das crianças de 8 a 10 anos e como esta linguagem pode ser trabalhada nas aulas de arte.

E para que esse ensino e aprendizagem de desenho possa ocorrer, é necessário, acima de tudo, entender como acontece o processo de desenvolvimento gráfico da criança, quem são os estudantes da turma, quais são seus interesses, qual a sua relação com o desenho.

As entrevistas feitas nos mostram como o desenho ocupa diferentes âmbitos da vida das crianças. Está nas brincadeiras que fazem com os pais, irmãos mais novos e amigos. Está em momentos de imaginação, nos quais elas criam personagens baseados em desenhos animados que elas gostam de assistir. Ou mesmo torna-se um presente para ser dado para outra pessoa.

Cada criança tem uma relação diferente com o desenho e ajudá-las a explorar seus interesses e desenvolver a sua própria pesquisa em desenho pode tornar a prática nesta linguagem mais estimulante.

Não se trata, porém, de um ensino que conta apenas com propostas de livre expressão por acreditar que a criança não deva ter nenhuma influência externa em sua produção e deva apenas contar com um dom inato. Pelo contrário, é um ensino que considera que toda produção artística está em interação com a cultura.

Em um mundo cada vez mais repleto de imagens e que influenciam a criança desde seus primeiros momentos do desenvolvimento gráfico, é fundamental que ela seja, aos poucos, ensinada a ler e interpretar criticamente as imagens que a circunda e que ela consome. Sejam elas trabalhos artísticos, desenhos animados, histórias em quadrinhos etc.

Dessa forma, ela será capaz de entender como essas imagens são produzidas, com que intenção e por quem. Isso enriquecerá a sua própria formação como desenhista.

Para que essa formação completa seja completa, pode-se ter como referência a abordagem triangular que Ana Mae Barbosa propõe para o ensino de artes, que

prevê que ele seja composto por três eixos que se interligam e complementam: a leitura e a contextualização de imagens e a produção artística.

Assim, o aluno pode ampliar o seu repertório e desenvolver sua própria pesquisa em desenho informado pela sua cultura e por outros contextos histórico-geográficos nos quais as obras estudadas foram produzidas.

Discussões sobre como, na contemporaneidade, há outros padrões para se avaliar uma obra de arte além dos critérios neoclássicos de beleza poderiam, por exemplo, ajudar alunos que se sentem inseguros com seus desenhos que não sigam esses moldes.

O (a) professor (a) pode também introduzir alguns fundamentos e técnicas de desenho de maneira gradativa e de acordo com a aprendizagem do grupo e de cada criança.

O desenho é uma linguagem que possui uma gramática própria e ensiná-la para as crianças não empobrecerá os seus trabalhos, pelo contrário, é capaz de lhes dar mais opções de ferramentas para suas criações, sobretudo no momento conceitual em que elas desejam se apropriar das regras de representação.

Além disso, outra fonte valiosa de referência são os momentos de aprendizado entre pares, que podem ser estimulados pelo (a) educador (a) por meio da proposição de atividades de desenho em dupla ou grupos, nas quais as crianças possam conversar e ensinar umas as outras os modos como desenharam determinados temas e objetos. Após essas atividades, podem ser realizadas rodas de leituras de desenhos nos quais esses desenhos sejam discutidos e analisados coletivamente e posteriormente guardados nos portfólios de cada aluno.

O (a) professor (a) pode alternar entre atividades que ele sugere e outras nas quais os alunos podem propor temas de acordo com sua própria pesquisa e interesse em desenho, desde que sempre se tenha em mente, em todas essas propostas, quais são os objetivos a serem trabalhados.

É essencial, sobretudo, que o (a) educador (a) tenha sensibilidade e atenção para entender em qual momento do percurso do desenvolvimento gráfico cada aluno está e atenda-o em suas dúvidas, ajudando-o a relembrar os conteúdos estudados, ajudando-o a encontrar o material mais adequado para o desenho que ele deseja fazer etc. E, caso se mostre inseguro com seus trabalhos ao compará-los com produções de artistas adultos ou de outros colegas que tenham mais facilidade, lembre-os de

valorizar o seu próprio processo de aprendizado, mostrando o desenvolvimento ocorrido ao longo da prática constante de desenho.

Dessa maneira, o (a) professor (a) é capaz de respeitar o momento de cada criança, ajudando-as a lidar com suas inseguranças e a se apropriar de ferramentas da cultura, ao mesmo tempo que as capacita a atuar como pessoas que desenvolvem a sua própria pesquisa em desenho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BIERNATH, André. Um ano de coronavírus no Brasil: os bastidores da descoberta do primeiro caso oficial. *BBC News Brasil*, São Paulo, 25 de fev. de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56189539>>. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

CHUÍ, Fernando. *Uma história íntima do desenho: sobre experiências de formação do desenho & dos desenhistas*. 2010. 201 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86911>>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

CHUÍ, Fernando; IAVELBERG, Rosa. O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada. In: COSTA, Luiz Cláudio da; GERALDO, Sheila Cabo (Org.). *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_ivelberg_e_fernando_chui.pdf> Acesso em: 2 de fev. 2021.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. In: ESPINOZA, Ana Maria. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010, p. 243-250.

_____. *Desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Série Como eu ensino).

_____. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Barcelona, Porto Civilização, 1969.

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

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. In: D'AMBROSIO, Oscar. *Aniversário de Cora Coralina é festa da arte*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>>. Acesso em: 26 de dez. 2021.

SILVEIRA, Isabel Orestes. *O ensino do desenho para crianças de 9 a 10 anos de idade. Um estudo comparativo entre duas escolas públicas e duas escolas particulares da região central de São Paulo*. 2006. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100273/silveira_io_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de jul. 2021.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. P. 87-109.

ANEXOS

ANEXO 1 — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais: **“O desenho feito por crianças de oito a dez anos e como o ensino de artes pode ajudar a evitar o abandono dessa prática”**. A pesquisa tem como objetivo estudar a produção de desenhos de crianças na faixa etária dos oito aos dez anos de idade, suas referências e seus interesses nessa prática. Desta forma, espera-se que auxilie professores de artes do ensino básico no planejamento de ações educativas que estimulem a continuidade desta prática após os anos iniciais da infância.

Caso aceite a participação de seu (sua) filho (a) no referido estudo, ela consistirá no envio de fotografias/imagens de desenhos produzidos por ele (a) para serem incluídos na pesquisa e em uma entrevista por vídeo chamada que será gravada; não havendo nenhum valor econômico a pagar ou receber por esta participação.

A privacidade de seu (sua) filho (a) será preservada durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Seu nome será representado apenas pelas iniciais ou será substituído por outro fictício e não será divulgado o nome da escola que frequenta. E a gravação de vídeo e áudio da entrevista não será exibida a ninguém além da pesquisadora e sua orientadora e ao (à) senhor (a), caso solicite.

O (a) senhor (a) tem plena liberdade de recusar a participação do seu (sua) filho (a) ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem necessidade de justificar sua decisão. Se assim desejar, conforme mencionado anteriormente, pode também solicitar a gravação da entrevista realizada com seu (sua) filho (a), bem como o acesso aos resultados obtidos após o término das investigações, bastando apenas declarar interesse e deixar uma forma de contato (telefone ou e-mail) para a pesquisadora.

A pesquisadora envolvida no referido projeto é Karina Motoda, graduanda no Instituto de Artes da Unesp e orientanda da Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho, e com

ela poderei manter contato pelos e-mails karinamotoda1@hotmail.com e karina.motoda@unesp.br. É assegurado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e tudo o que o (a) senhor (a) queira saber antes, durante e depois da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais **“O desenho feito por crianças de oito a dez anos e como o ensino de artes pode ajudar a evitar o abandono dessa prática”** e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, eu, _____ (RG: _____), responsável legal por _____, de _____ anos de idade, manifesto meu livre consentimento em permitir que meu/minha filho (a) participe do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por esta participação.

São Paulo, de de 2021.

X

Nome completo do (a) responsável

X

Karina Motoda

ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO (A) MENOR

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“O desenho feito por crianças de oito a dez anos e como o ensino de artes pode ajudar a evitar o abandono dessa prática”**. Seus pais permitiram que você participe.

Esta pesquisa está sendo feita para conhecermos os desenhos de crianças de oito a dez anos de idade, o que elas gostam de desenhar e quais são as suas referências, para podermos ajudar professores a planejar aulas de artes que incentivem as crianças a continuar desenhando.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Se você aceitar participar, faremos uma videochamada gravada e, durante ela, você poderá me apresentar alguns dos desenhos que você fez há pouco tempo e escolheu para mostrar, enquanto conversamos sobre eles e sobre suas aulas de artes na escola.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, você e seus pais podem me pedir para mostrar o trabalho final para que vocês possam ver o resultado. Vocês também podem me pedir o vídeo da gravação da sua entrevista.

Meu nome é Karina e você e seus pais podem me procurar para explicar qualquer dúvida que tiverem por meio destes e-mails: karinamotoda1@hotmail.com e karina.motoda@unesp.br.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“O desenho feito por crianças de oito a dez anos e como o ensino de artes pode ajudar a evitar o abandono dessa prática”**, que tem o objetivo de estudar os desenhos das crianças

de oito a dez anos para ajudar professores a planejar aulas de desenho nas escolas. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não haverá nenhum problema. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Paulo, de de 2021.

X _____

Nome completo da criança

X _____

Karina Motoda