

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DESENHO LIVRE E A REPRODUÇÃO DE MODELOS

DOI: 10.5281/zenodo.20939510

Carine Corrêa

Mestranda em Ciências da Educação.

Instituição: Christian Business School

Endereço: 40 rue Alexandre Dumas, Paris (Arrondissement de Paris)

E-mail: gungelcorreacarine@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa as práticas pedagógicas no ensino de artes visuais na Educação Infantil, tensionadas entre duas abordagens polarizadas: o "desenho livre", frequentemente reduzido ao abandono pedagógico do *laissez-faire*, e a "reprodução de modelos", caracterizada por atividades xerocadas e estereotipadas. O objetivo é discutir como superar essa dicotomia por meio de uma mediação docente intencional, fundamentada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, dialogando com autores de referência na área da infância e da linguagem gráfica, como Edith Derdyk e Luciana Esmeralda Ostetto. As análises apontam que, enquanto o *laissez-faire* limita o desenvolvimento estético e gera frustração, a imposição de moldes prontos aniquila a autoria, homogeneiza a infância e mecaniza o fazer artístico. Conclui-se que a superação desse binômio exige a formação continuada do professor e a compreensão da arte como linguagem de direito. A liberdade expressiva da criança não nasce do vazio, mas floresce a partir da ampliação do repertório cultural, garantindo que o ato de criar seja uma experiência de autonomia e emancipação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Artes. Desenho Livre. Estereótipos Pedagógicos. Mediação Cultural.

ABSTRACT: This article analyzes pedagogical practices in visual arts education during Early Childhood Education, tensioned between two polarized approaches: "free drawing", frequently reduced to the pedagogical neglect of *laissez-faire*, and the "reproduction of models", characterized by photocopied and stereotyped activities. The objective is to discuss how to overcome this dichotomy through intentional teaching mediation, grounded in the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. The adopted methodology consisted of a qualitative bibliographic research, dialoguing with reference authors in the field of childhood and graphic language, such as Edith Derdyk and Luciana Esmeralda Ostetto. The analysis points out that while *laissez-faire* limits aesthetic development and generates frustration, the imposition of ready-made templates annihilates authorship, homogenizes childhood, and mechanizes artistic practice. It is concluded that overcoming this binomial requires ongoing teacher training and the understanding of art as a language of right. The child's expressive freedom is not born from a vacuum, but flourishes from the expansion of the cultural repertoire, ensuring that the act of creating is an experience of autonomy and emancipation.

Keywords: Early Childhood Education. Art Education. Free Drawing. Pedagogical Stereotypes. Cultural Mediation.

1. Introdução

A Educação Infantil no cenário educacional brasileiro vem passando por profundas transformações históricas e conceituais nas últimas décadas. Anteriormente vinculada a uma

perspectiva puramente assistencialista, de guarda e cuidados básicos, essa etapa foi ressignificada a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), consolidando-se legal e pedagogicamente como a primeira etapa da Educação Básica.

Essa transição exigiu que o chão da escola ressignificasse suas práticas, abandonando o caráter meramente preparatório ou de passatempo para assumir o compromisso com o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Contudo, quando o olhar se volta especificamente para o componente curricular do ensino de artes visuais, percebe-se que a evolução teórica nem sempre caminha no mesmo compasso da realidade prática. No cotidiano de muitas instituições de ensino, resquícios de exercícios e concepções antigas e tradicionais ainda ecoam com força, evidenciando um descompasso entre o que preconizam as diretrizes contemporâneas e o que de fato é oferecido às crianças.

É comum observar a rotina da infância severamente dividida e polarizada em dois extremos metodológicos que, embora pareçam opostos, compartilham da mesma ausência de intencionalidade educativa real. De um lado, a criança recebe uma folha de papel em branco sob a justificativa pedagógica do "desenho livre". Essa prática, muitas vezes mascarada de respeito à espontaneidade infantil, configura-se, na verdade, como um abandono pedagógico, uma vez que ocorre sem qualquer intervenção, provocação ou mediação por parte do professor.

Do outro lado do pêndulo, a infância é frequentemente bombardeada com atividades xerocadas e padronizadas, nas quais o aluno deve apenas colorir dentro de limites pré-estabelecidos por traços adultos, seguir linhas pontilhadas ou executar tarefas puramente mecânicas, como colar algodão na nuvem ou rasgar papel para preencher moldes fixos. Ambas as posturas reduzem a potência da experiência estética e artística no ambiente escolar, esvaziando-a de seu sentido transformador.

Frente a esse cenário, este artigo propõe uma reflexão crítica e necessária sobre essa dualidade que insiste em engessar as práticas pedagógicas na infância. Afinal, qual é a verdadeira função da arte na primeira infância? Longe de ser um mero recurso de entretenimento para preencher o tempo da rotina, ou um simples instrumento tecnicista focado no treino repetitivo da coordenação motora fina com moldes rígidos, a arte precisa ser reconhecida como uma linguagem legítima, uma manifestação cultural e uma forma singular de leitura e reconstrução do mundo pela criança.

Ao desenhar, pintar, modelar e esculpir, a criança não está apenas exercitando músculos ou reproduzindo formas; a mesma está tendo a oportunidade de construir hipóteses, externalizando sentimentos, dialogando com a cultura e construindo sua própria subjetividade. A arte na infância é, portanto, um território de autoria, cognição e emancipação.

Para além da constatação dessas falhas estruturais na rotina escolar, faz-se urgente investigar as raízes dessas escolhas pedagógicas. A persistência do binômio descontextualizado "desenho livre *versus* modelo pronto" frequentemente reflete lacunas na formação inicial e continuada de professores, que muitas vezes carecem de subsídios teóricos e práticos para atuar como mediadores da cultura visual. Sem o entendimento da arte como área de conhecimento, o docente tende a reproduzir as vivências de sua própria história escolar ou a ceder à pressão de produzir "trabalhos bonitos e uniformes" para exibição aos familiares, sacrificando o processo criativo genuíno da criança em prol de um produto final artificialmente perfeito.

Assim, o problema central aqui investigado gira em torno de como o professor pode planejar e mediar o ensino de artes na Educação Infantil de modo a superar, simultaneamente, o abandono do "fazer por fazer" e o aprisionamento da criatividade pela reprodução de modelos estereotipados.

Para responder a essa problemática, este artigo ancora-se metodologicamente em uma pesquisa de cunho bibliográfico e análise qualitativa, dialogando com autores referenciais que discutem o desenho infantil e a mediação cultural, como Ana Mae Barbosa e Edith Derdyk, além de debruçar-se sobre os marcos regulatórios nacionais, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Justifica-se a relevância deste debate pela necessidade premente de instrumentalizar a prática docente, oferecendo caminhos que validem os direitos de aprendizagem dos pequenos. Organizado em seções complementares, o artigo inicialmente desmistifica o conceito do *laissez-faire* presente no desenho livre sem orientação; em seguida, analisa os impactos nocivos da reprodução de moldes; e, por fim, propõe estratégias práticas baseadas na Abordagem Triangular para que o ensino de artes assuma sua função de direito na rotina da Educação Infantil.

O Mito do "Desenho Livre" como Laissez-Faire

A proposta do desenho livre surgiu historicamente no cenário educacional como um movimento de profunda ruptura com o ensino tradicional, geométrico e tecnicista de desenho

que imperou até meados do século XX. Influenciado pelas correntes da Escola Nova e pelo movimento da Livre Expressão, o desenho livre trazia a promessa de libertar a criança do rigor das cópias de modelos impressos, do treino repetitivo de linhas e do mecanicismo que moldava corpos e mentes.

Tratava-se de um manifesto em defesa da subjetividade e da espontaneidade da infância. No entanto, ao longo das décadas, a transposição dessa teoria para o cotidiano das salas de aula sofreu distorções severas. A ausência de uma formação docente sólida e continuada em artes fez com que a liberdade expressiva fosse frequentemente confundida com o abandono pedagógico, gerando na prática o que a literatura especializada conceitua como *laissez-faire* expressão de origem francesa que significa, literalmente, "deixar fazer".

Nessa perspectiva distorcida, o papel do educador foi equivocadamente minimizado sob o pretexto de não se "contaminar" a pureza criativa da criança. Instauro-se o mito de que qualquer intervenção do adulto aniquilaria a originalidade infantil. Como aponta Ana Mae Barbosa (2010), a crença ingênua na autoexpressão espontânea absoluta acabou por isolar a criança em suas próprias limitações, retirando do professor a sua função essencial de mediador cultural. Quando o fazer artístico é desprovido de orientação, a sala de aula converte-se em um espaço de mera passividade disfarçada de autonomia.

Quando o professor entrega uma folha de papel sulfite branca e diz apenas "desenhem o que quiserem", sem qualquer contextualização prévia, sem a oferta de suportes e materiais diferenciados e sem um diálogo problematizador, a atividade perde por completo o seu caráter eminentemente pedagógico. Transforma-se o ato de desenhar em um mero instrumento de controle do tempo ou de entretenimento para acalmar a turma. O desenho livre, quando desacompanhado de intencionalidade educativa e de um planejamento estruturado, atua de forma inversa aos seus objetivos originais, gerando consequências prejudiciais ao desenvolvimento da criança, conforme analisado a seguir.

Em primeiro lugar, essa abordagem limita o desenvolvimento cognitivo e estético. Sem o conflito cognitivo gerado por novos desafios, a criança tende a repetir exaustivamente os mesmos esquemas e grafismos que ela já domina e que se tornaram sua zona de conforto visual como a clássica casinha com teto triangular, o sol amarelo no canto superior da folha, a nuvem azul e a árvore em formato de nuvem com tronco marrom. Edith Derdyk (2010), ao analisar o desenvolvimento do desenho infantil, alerta que o desenho não é apenas um ato

mecânico, mas um sistema de representação do pensamento. Se a criança não é confrontada com novas perguntas, novos materiais ou novas texturas, sua escrita gráfica estaciona.

A repetição cega desses estereótipos visuais não reflete liberdade, mas sim a escassez de repertório e o confinamento da imaginação a modelos massificados que a criança consome fora da escola, através de mídias e desenhos animados comerciais.

Em segundo lugar, a ausência de mediação gera frustração crônica no sujeito que aprende. À medida que a criança cresce e seu nível de percepção visual e autocrítica se eleva, ela passa a desejar representar o mundo de formas mais complexas. No entanto, se o educador se abstém de oferecer ferramentas técnicas e conceituais, a criança depara-se com uma barreira técnica intransponível para a sua idade. Sem novos estímulos, provocações sensoriais ou desafios estéticos, o aluno não amplia seu repertório visual e conclui, precocemente, que "não sabe desenhar". A pseudo-liberdade do *laissez-faire* deságua, ironicamente, no silenciamento expressivo. Madalena Freire (2008).

Ao discutir a paixão de conhecer o mundo, enfatiza que o silêncio do professor diante da produção do aluno não é neutro; ele sinaliza indiferença. A falta de devolutivas, de rodas de apreciação e de escuta atenta faz com que a criança perceba a atividade como algo sem valor real para o adulto.

Portanto, faz-se urgente desmistificar a premissa de que intervir é o mesmo que dirigir ou ditar regras. A verdadeira liberdade na arte infantil não significa, de forma alguma, a ausência ou o recuo do professor, mas sim a presença pedagógica de um educador que atua como um provocador cultural. Como assevera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a criança tem o direito de explorar movimentos, gestos, sons, formas e texturas, mas essa exploração necessita de ambientes intencionalmente preparados.

O espaço da sala de referência deve ser um laboratório de experiências estéticas, onde o professor atua na escolha minuciosa dos suportes (papeis de diferentes gramaturas, tamanhos, cores e formatos circulares, longos ou tridimensionais) e dos riscadores (carvão, giz de cera grosso, tintas produzidas com elementos naturais, pincéis de diferentes cerdas), expandindo as fronteiras do fazer artístico.

Mediar, nesse sentido, consiste em tecer redes entre o universo interior da criança e a riqueza da produção cultural humana. Jussara Hoffmann (2014), no âmbito da avaliação mediadora, nos lembra que observar o desenho de uma criança exige uma postura de investigação contínua por parte do docente.

O professor precisa aprender a olhar para o desenho livre não como um produto acabado que se arquiva em uma pasta ao final do bimestre, mas como um processo vivo e em constante mutação. A intervenção qualificada não se dá por meio da correção do traço infantil o que seria um retorno ao tecnicismo repressor, mas através da problematização e da ampliação do olhar. É o educador quem convida a turma a observar como a luz do sol modifica a cor das folhas das árvores no pátio, como diferentes artistas representaram a figura humana ao longo da história ou como uma linha pode ser simultaneamente sinuosa, geométrica, leve ou densa.

Em suma, a superação do mito do *laissez-faire* no ensino de artes visuais exige a restituição da intencionalidade pedagógica. O desenho verdadeiramente livre só se manifesta quando a criança possui as ferramentas, a segurança emocional e o repertório necessários para fazer escolhas estéticas autênticas. O papel da escola de Educação Infantil não é blindar a criança do mundo cultural sob o pretexto de preservar sua ingenuidade, mas sim inseri-la criticamente na cultura visual, garantindo que o ato de criar seja uma experiência de autoria, autonomia e prazer intelectual.

A Ditadura dos Modelos Prontos e Estereótipos

No polo oposto ao abandono do *laissez-faire*, situando-se no outro extremo do pêndulo pedagógico que rege a Educação Infantil, encontra-se a prática massificada da reprodução de modelos. Essa vertente, longe de ser uma escolha superada, manifesta-se cotidianamente por meio de propostas que inundam as salas de aula com desenhos mimeografados, xerocados ou impressos.

São imagens pré-fabricadas pelo adulto: figuras geométricas humanizadas com rostinhos sorridentes, silhuetas de animais com traços infantilizados e caricatos, e produções padronizadas voltadas para atender ao calendário das datas comemorativas comerciais (o coelho idêntico na Páscoa, o índio caricato em abril, o papai noel recortado em molde no final do ano). Trata-se de uma verdadeira "ditadura visual" imposta às crianças sob pretextos supostamente pedagógicos, tais como "treinar a coordenação motora fina", "ensinar a pintar dentro dos limites" ou, de forma ainda mais burocrática, "organizar e uniformizar o portfólio" para prestar contas do trabalho escolar às famílias.

Essa abordagem não é um fenômeno isolado; ela carrega a herança de uma pedagogia tecnicista e diretiva que compreende o erro como algo a ser evitado e a cópia como o caminho ideal para a aprendizagem. Luciana Esmeralda Ostetto (2011) problematiza severamente essa

postura ao apontar que o esvaziamento da experiência estética na infância ocorre quando a escola prioriza o produto em detrimento do processo vivo de criação. Ao preencher uma folha com contornos rígidos desenhados por um adulto, a criança deixa de ser autora de sua ação para se transformar em uma mera operária de uma linha de montagem pedagógica. A imposição sistemática dessas atividades traz prejuízos severos e, por vezes, irreversíveis ao desenvolvimento infantil, os quais podem ser categorizados em três eixos centrais: a aniquilação da autoria, a homogeneização da infância e a mecanização alienante do fazer artístico.

O primeiro grande dano provocado por essa prática é a aniquilação da autoria e a consequente quebra da autoconfiança estética. A criança pequena possui uma leitura de mundo tridimensional, sinestésica e emocional, expressando o que sabe e sente sobre as coisas, e não uma cópia fotográfica da realidade. Quando o educador introduz o modelo pronto do adulto como o padrão de excelência a ser alcançado, a criança internaliza precocemente a mensagem de que o traço do adulto é o único "certo" e que suas próprias hipóteses gráficas seus rabiscos, garatujas e figuras humanas simplificadas são erradas, feias ou insuficientes.

Edith Derdyk (2010) adverte que esse choque entre o grafismo autêntico da criança e o padrão esterilizado do modelo gera um sentimento crônico de incapacidade. Como resultado direto, as crianças passam a recusar a folha em branco, paralisadas pelo medo de errar, e passam a emitir a célebre frase: "Professor, eu não sei desenhar, faz para mim?". Destroi-se, assim, a coragem criativa inerente à infância.

Em segundo lugar, a reprodução de moldes promove uma violenta homogeneização da infância e o apagamento da subjetividade. Quando trinta crianças de uma mesma turma expõem nos murais do corredor trinta palhaços, borboletas ou árvores rigorosamente idênticos, variando apenas as cores escolhidas para o preenchimento, apaga-se a singularidade e a identidade de cada sujeito.

A escola, que deveria ser o espaço por excelência da diversidade e da manifestação das múltiplas infâncias, passa a atuar como uma máquina de nivelamento cultural. Lev Vygotsky (2014), em seus estudos sobre a imaginação e a criatividade na infância, explicita que a atividade criadora humana está diretamente ligada à riqueza e à variedade da experiência vivida pelo indivíduo. Se a experiência oferecida pela escola resume-se a preencher moldes iguais, reduz-se o potencial imaginativo daquele grupo ao menor denominador comum.

O mural idêntico silencia as vozes, as histórias de vida, os ritmos de desenvolvimento e os sentimentos que cada criança poderia projetar em um suporte verdadeiramente autoral.

Por fim, o uso de modelos prontos reduz o ensino de artes a um processo de mecanização e alienação motora. Pintar dentro do contorno de um desenho que ela não concebeu esvazia a arte de suas dimensões estética, poética e reflexiva. O ato criativo exige escolhas: decidir onde a linha começa, que forma ela tomará, qual cor dialoga com aquele sentimento e qual textura confere densidade à ideia. Ao receber uma tarefa cujo contorno, tema e proporções já foram decididos por um designer ou professor, resta à criança apenas a execução de um trabalho muscular repetitivo. Transforma-se a riqueza das artes visuais em um mero exercício de adestramento motor para a caligrafia ou alfabetização futura.

Como afirma Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de arte esvaziado de pensamento transforma-se em "artesanato escolar" desprovido de cognição. A atividade torna-se alienante porque desvincula a ação do pensamento; a criança executa com as mãos algo que não passou pela sua imaginação.

Romper com a ditadura dos modelos estereotipados exige coragem pedagógica para desconstruir a cultura do "desenho bonitinho" que agrada aos olhos dos adultos, mas que violenta o desenvolvimento infantil. O portfólio da Educação Infantil não deve ser um álbum de figuras geométricas coloridas simetricamente, mas um documento histórico e vivo que testemunha os avanços, os riscos, as pesquisas de materiais e a evolução genuína do traço de cada sujeito.

Somente ao destronar o modelo pronto a escola poderá, de fato, constituir-se como um espaço onde a arte é respeitada em sua função primordial: a de ser um território aberto para a liberdade de expressão, a autoria e a emancipação da sensibilidade humana.

Caminhos para a Superação: A Mediação Pedagógica e a BNCC

Para superar essa dicotomia, o caminho não é nem o abandono criativo nem o controle autoritário, mas sim a **mediação cultural**. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de experiência "*Traços, sons, cores e formas*", aponta que a criança deve explorar, expressar e produzir, tendo garantidos os seus direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Uma das ferramentas metodológicas mais eficazes para essa transição é a **Abordagem Triangular**, sistematizada por Ana Mae Barbosa, adaptada para o contexto da infância. Ela se baseia em três pilares:

Tabela: Aplicação da Abordagem Triangular na Educação Infantil

Pilar da Abordagem	O que significa na Educação Infantil?	Exemplo Prático
Contextualizar	Apresentar a arte no tempo e no espaço, contando histórias sobre obras ou artistas de forma lúdica.	Mostrar fotos de esculturas de argila de mestres do artesanato regional.
Apreciar	Desenvolver o olhar. Ensinar a criança a observar cores, texturas, formas e sentimentos nas produções	Rodas de conversa para olhar reproduções de quadros de Tarsila do Amaral ou Van Gogh.
Fazer Artístico	O momento da produção, onde a criança experimenta materiais diversos de forma autoral.	Oferecer argila, tintas naturais (feitas com terra, urucum, café) para que criem livremente suas próprias formas.

Fonte: A própria autora(2026)

Dessa forma, o "fazer" ganha sentido porque foi alimentado pelo "apreciar" e pelo "contextualizar". O desenho passa a ser livre, mas enriquecido por uma bagagem que o professor ajudou a construir.

A articulação harmoniosa entre os três pilares da Abordagem Triangular o contextualizar, o apreciar e o fazer artístico reposiciona o papel do desenho e das artes visuais na rotina da infância. Conforme apontam os dados estruturados na tabela anterior, o fazer deixa de ser um ato isolado de descarga motora ou de obediência a contornos rígidos e passa a ser alimentado por uma bagagem estética e cultural que o professor ajuda intencionalmente a construir. O desenho, portanto, transmuta-se: permanece livre no que tange à autoria e à autonomia da escolha da criança, mas torna-se profundamente rico porque está sustentado por

experiências prévias significativas. A liberdade, sob esse prisma mediador, não nasce do vazio; ela floresce a partir do repertório oferecido.

Essa perspectiva de ensino dialoga diretamente com as proposições éticas, estéticas e políticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação Infantil. O documento nacional sublinha que as crianças devem aprender por meio de dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira.

O professor organiza o espaço e propõe atividades de apreciação e contextualização artística, ele está fomentando interações de qualidade da criança com o patrimônio histórico, com a cultura visual local e global, com seus pares e com o próprio educador. A arte deixa de figurar como uma "disciplina" ou um componente isolado e passa a fazer parte orgânica de um ambiente onde os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são plenamente assegurados.

Para que a transição entre o modelo tradicional e a mediação cultural ocorra efetivamente no chão da escola, faz-se necessário esmiuçar como os seis direitos de aprendizagem da BNCC ganham vida por meio da Abordagem Triangular:

- **Explorar:** A exploração vai muito além do uso convencional do lápis de cor e do giz de cera sobre o papel sulfite branco de formato A4. O direito de explorar exige que o professor atue como um pesquisador de materiais, disponibilizando suportes de texturas variadas (papelão ondulado, lixas, tecidos, acetato, azulejos), riscadores diversos (carvão vegetal, tintas espessas feitas de elementos da natureza como terra e cascas de árvores, pincéis de cerdas largas e finas, trinchas e espátulas) e elementos tridimensionais (argila, massas de modelar caseiras, caixas de fósforo, gravetos). A exploração multissensorial dos materiais é o fundamento do pensamento plástico infantil.
- **Expressar:** Garantir o direito de expressão significa acolher a hipótese gráfica da criança sem julgamentos morais de "bonito" ou "feio", "certo" ou "errado". Maria Carmen Silveira Barbosa (2010) discute que a documentação pedagógica e a escuta atenta das falas das crianças enquanto desenhavam revelam narrativas complexas. A expressão artística na infância é polissêmica: um risco vigoroso e escuro pode representar o barulho de um trovão, a velocidade de um carro ou um sentimento de raiva. O mediador não busca a cópia realista, mas sim a manifestação da voz do sujeito.
- **Participar e Conviver:** Ao organizar rodas de apreciação de imagens — sejam elas produções de artistas consagrados ou os próprios desenhos dos colegas de turma, o

professor promove um espaço de convivência democrática e participação ativa. A criança aprende a olhar a produção do outro com respeito, a verbalizar suas impressões ("essa cor me lembra o mar", "essa forma parece pesada") e a compreender que existem múltiplas maneiras de representar uma mesma realidade. A sala de aula se transforma, assim, em uma comunidade de leitores de imagens.

Essa mudança de postura exige uma profunda revisão no planejamento do tempo e do espaço escolar, conforme defende Luciana Esmeralda Ostetto (2011). Nas práticas tradicionais, o tempo da arte é fragmentado, durando o curto intervalo necessário para preencher uma folha xerocada. Na perspectiva da mediação cultural, o fazer artístico requer a lentidão do processo investigativo. A criança precisa de tempo para sentir a textura da argila, observar sua secagem, perceber como a tinta se comporta quando misturada à água e retornar ao seu projeto criativo em dias subsequentes. O espaço, por sua vez, deve deixar de ser um local estéril de classes enfileiradas para se converter em um verdadeiro ateliê permanente, um território provocador e esteticamente convidativo, onde os materiais ficam dispostos de forma acessível, estimulando a autonomia nas escolhas.

Outro aspecto crucial da mediação na Educação Infantil, ancorado no campo de experiência "*Traços, sons, cores e formas*", diz respeito à superação da pedagogia voltada exclusivamente para as datas comemorativas. A produção artística não pode ficar refém da confecção de lembrancinhas utilitárias ou estereotipadas para os dias dos pais, das mães ou festividades sazonais. Regina Machado (2002), ao discutir o papel da arte e da imaginação na formação humana, assevera que a escola precisa nutrir a sensibilidade poética de maneira contínua, e não instrumentalizá-la para atender a demandas burocráticas ou comemorações esvaziadas de sentido crítico. O foco deve ser sempre a experiência da criança e não a satisfação de uma expectativa mercadológica ou familiar por um produto simétrico.

Em síntese, os caminhos para a superação da dicotomia entre o abandono e o aprisionamento criativo estruturam-se na intencionalidade da ação docente. Quando o professor compreende que mediar não é ditar caminhos, mas sim abrir portais de percepção, ele transforma sua prática pedagógica.

A infância é o tempo da descoberta e do deslumbramento com o mundo visual. Munir as crianças com os instrumentais teóricos da apreciação e da contextualização, ao mesmo tempo em que se assegura a liberdade técnica e material do fazer, significa cumprir o papel

constitucional da escola: humanizar o sujeito por meio do acesso democrático à cultura e à arte como linguagens de direito.

Considerações Finais

A investigação proposta ao longo deste artigo buscou jogar luz sobre as tramas que envolvem o ensino de artes visuais na Educação Infantil, tensionado historicamente entre o abandono pedagógico do *laissez-faire* e o aprisionamento da criatividade promovido pela ditadura dos modelos prontos. Ao longo das análises, ficou evidente que ambas as posturas, embora situadas em extremos opostos do pêndulo metodológico, compartilham da mesma raiz: a descaracterização da arte como área legítima de conhecimento e o esvaziamento da intencionalidade educativa.

A desconstrução dessas práticas arraigadas no cotidiano escolar revelou que a pseudo-liberdade de entregar uma folha em branco à criança sem nenhuma intervenção gera repetição gráfica e frustração, limitando sua potência expressiva. Por outro lado, a imposição de atividades xerocadas e estereotipadas voltadas para o adestramento motor ou para o cumprimento de calendários comerciais aniquila a autoria, homogeneiza a infância e silencia as múltiplas identidades que habitam a sala de aula. Compreendeu-se, portanto, que o produto final exposto simetricamente nos murais da escola frequentemente atesta a submissão da criança à lógica do adulto, e não o seu desenvolvimento estético real.

Frente a essa dicotomia, o estudo demonstrou que o caminho para a superação passa, obrigatoriamente, pela consolidação da mediação cultural com. A articulação dos eixos estruturantes da Abordagem Triangular intencionalidade pedagógica contextualizar, apreciar e fazer com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece o arcabouço metodológico necessário para essa virada de chave. A liberdade criativa da criança não é um dado de partida espontâneo, mas sim um ponto de chegada alimentado pela riqueza do repertório, pela diversidade de materiais e pela qualidade das experiências estéticas oferecidas pelo ambiente escolar.

Conclui-se que transformar o ensino de artes na primeira infância exige repensar com urgência a formação inicial e continuada dos professores. É preciso munir os educadores de ferramentas conceituais para que se percebam não como tutores diretivos ou como meros espectadores do fazer infantil, mas como autênticos propositores de cultura. Somente quando a

escola substituir o mecanicismo da cópia pela investigação sensível do espaço, do tempo e da matéria, será possível devolver à criança o seu direito inalienável à autoria, à imaginação e à emancipação poética. Que as folhas em branco oferecidas às nossas crianças não representem o vazio do abandono, mas sim o convite estruturado e transbordante para que elas inscrevam suas próprias marcas no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2026.

DERDYK, Edith. **O desenho da criança**: desenvolvimento cognitivo e afetivo. 5. ed. São Paulo: Mediação, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Arte e infância**: estética na educação infantil. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DTR, 2002.