O DESENHO INFANTIL: PRÁTICAS E REFLEXÕES

CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA

RESUMO
Este trabalho relaciona o desenho infantil, enquanto forma de expressão, às construções históricas e sociais como infância e escola, que sofreram suas alterações ao longo dos anos. À luz destes panoramas, discorre-se sobre a relação entre sujeito, instrumento e suporte no ato de desenhar; sobre esta manifestação gráfica, linguagem que comunica desejos e intenções das mais diversas maneiras. Utilizando-se deste repertório, são apresentadas reflexões sobre a prática docente frente aos trabalhos infantis, trazendo por fim relatos de uma experiência em sala de aula. A pesquisa também se debruça sobre os impactos das concepções de infância na valorização do desenho como linguagem legítima, destacando como diferentes áreas do conhecimento — como a pedagogia, a psicologia, a estética e a sociologia — passaram a reconhecer o grafismo infantil como expressão significativa. O texto evidencia que, mais do que uma simples atividade escolar, o desenho é uma forma de comunicação que revela o modo como a criança percebe e interage com o mundo, sendo, portanto, um campo fértil para investigações e práticas educativas sensíveis e respeitosas. Além disso, o artigo propõe uma reflexão sobre o papel do educador na mediação entre liberdade expressiva e orientação técnica, defendendo uma abordagem que valorize tanto a espontaneidade quanto o cultivo da linguagem gráfica. A ideia de "desenho cultivado" é apresentada como uma alternativa pedagógica que reconhece o desenho como prática aprendida e culturalmente alimentada. Assim, o trabalho reafirma a importância de manter viva essa forma de expressão, integrando-a às demais linguagens escolares e promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: desenho – linguagem – infância.

INTRODUÇÃO

O desenho, manifestação gráfica, estética e cultural, é uma das formas de expressão mais ricas e antigas da humanidade. Trata-se de uma estrutura de esforço comunicativo que antecede inclusive a própria escrita fonética e que pode manifestar-se com a intenção de narrar um fato, socializar-se, mas que por vezes também ocorre apenas pelo caminho do prazer, do lúdico, da diversão: de imprimir marcas em uma superfície de maneira quase despretensiosa.

O desenho traz significações que caminham entre o prazer do gesto (de um fazer) até uma intenção de fala, escritura. E como aspecto da vida humana, o desenho, que faz parte tanto do mundo adulto quanto do infantil, dá-se a ocupar os espaços que bem quer. Ele não se restringe e invade a casa, o escritório, o parque, a areia da praia e as salas de aula, desde o momento mais singelo e mais sutil de intimidade entre um sujeito e um instrumento que lhe permita expressar o que quer que seja.

Sendo assim, torna-se válido atentar para como tal manifestação acontece dentro do cotidiano escolar e quais espaços ocupa: de que maneira aparece, e como é ou pode ser fomentado. Seja nas linhas soltas ou garatujas, seja nas figurações bem delimitadas, as possibilidades de interação entre suportes e instrumentos são inúmeras. São possibilidades de interação capazes de estabelecer parcerias tão bem seguras e consolidadas como aquela que há entre lápis e papel, bem como algumas outras tão mais surpreendentes e inovadoras. Certamente são encontros passíveis de encher olhos curiosos e aguçar sentidos.

O CONCEITO DE INFÂNCIA: A CRIANÇA E O DESENHO

Para falar de desenho proponho a discussão sobre o conceito de infância. Tomemos esta como uma ideia construída socialmente, uma concepção que nem sempre se delineou da mesma forma que nos dias atuais. De fato, as crianças já chegaram a ser consideradas até mesmo como semelhantes aos adultos e, portanto, tratados como tais. Em

"A história Social da Criança e da Família", o historiador e medievalista Ariès (1981) relata com clareza, por exemplo, os diferentes momentos históricos que nos encaminharam a nossos discursos atuais sobre a infância, passando de períodos de indistinção entre o mundo adulto e infantil até os sentimentos de "paparicação" e proteção de sua ingenuidade.

A concepção sobre a infância que se adota, aliada às percepções que dela advém, possui o impacto necessário para exercer influências em tantas áreas quantas as que forem por ela tangenciadas. Assim, a concepção de infância vigente em cada época determina modos de pensar e agir nos mais diversos âmbitos.

Tendo como base este cenário de mudanças na filosofia do que seria ou não a infância, os infantes, por sua vez, se fizeram foco de olhares de especialistas de diversas ordens. Surgiram inúmeras pesquisas sobre o imaginário, comportamento, desenvolvimento físico, psíquico e motor das crianças. E como não poderia deixar de ser, muito se investigou sobre seus registros, sua ação criadora passível de deixar marcas, nesta pesquisa especificamente as marcas deixadas pelo desenho.

"O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado. (...) Primeiro, de 1880 a 1900, descobre-se a originalidade da infância, depois da influência das ideias de Rousseau em pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança. Em seguida, o desenho é introduzido no tratamento psicanalítico: em 1926, Sophie Morgenstern trata desse modo um caso de mutismo numa criança de 9 anos. Paralelamente, prosseguem estudos sobre o `sentido estético da criança´; (...) quanto aos sociólogos, inclinaram-se desde logo pela comparação entre os desenhos infantis oriundos de diversos países." (Mèredieu, 2006, p.2)

No momento em que o desenho infantil despontava olhares de curiosidade sob tantas óticas de conhecimento, Rousseau (1712-1778), no século XVIII deixou sua contribuição ao conceber tais registros não mais como indícios de tentativas fracassadas frente aos desenhos dos adultos, como eram frequentemente compreendidos, mas passando a vê-los como dotados de espontaneidade, abrindo caminho então para a compreensão das fases de desenvolvimento infantil. O filósofo veio a propor, baseando-se neste novo ideário de infância, uma concepção de ensino que nele se inspirasse: tendo deixado na Antiguidade as imagens de mini-adultos, miniaturas imperfeitas,

Rousseau propunha conceber o infante de maneira integral, e não como um "vir-a-ser", um ser incompleto. Essa postura interferia decisivamente na maneira de contemplar e interpretar as produções destes sujeitos.

Observamos assim o interesse dos campos da psicologia, pedagogia, sociologia e estética pela questão do grafismo infantil tal qual é sugerido por Florence de Mèredieu. Entusiasmo esse, que, segundo a autora, gerou mitos:

"mito da espontaneidade infantil (como se não soubéssemos até que ponto a criança é condicionada pelo meio), mito da arte infantil, quando é evidente que a criança se situa aquém de qualquer pesquisa estelizante" (2006, p.3). Seria oportuno acrescentar a estes mitos, a ideia de "laissez-faire", do "deixar fazer" desembasado e desinstrumentalizado que algumas vezes se interpretou deturpadamente dos pressupostos da Escola Nova, que busca pela liberdade de expressão e espontaneidade.

Vale, no entanto, destacar o sentido estético aí envolvido:

"Animados por um desejo de desestruturação, os artistas contemporâneos voltaram-se para as formas de produção situadas à margem da arte tradicional. (...) Rejeitando o museu e o ensino tradicional, os artistas desejam voltar ao ponto zero da criação, recomeçar tudo desde as bases. Klee qualifica-se de ´homem infantil` e busca reencontrar um estágio primário, um `espírito branco`". (Mèredieu, 2006, p.5)

São citados Klein, Klee, Miró e Hartung como alguns dos nomes de artistas que apresenta-

ram interesse ímpar por uma arte inspirada nas marcas infantis, e que resultou na busca pelo prazer do gesto e da ação, assim como ocorre às crianças nos primeiros contatos artísticos, atribuindo destaque à criação, ao momento da ação.

"Essa valorização estética do grafismo infantil é igualmente clara em artistas como Klein, que deixa a linha correr e proliferar jogando ao acaso, ou ainda em Miró, que, ao mesmo tempo em que a 'técnica' do rabisco, utilizará processos infantis como o 'enchimento', preenchimento da superfície por uma constelação de pontos, estrelas e signos." (Mèredieu, 2006, p.8-9,)

É sem dúvida interessante perceber o impacto das produções infantis nestes artistas, marcando de fato um momento histórico. Vale ter em mente a representação que reside neste interesse, tal qual o fora feito na pedagogia, psicanálise e sociologia, delegando ao desenho infantil um papel muito diferente de outrora.
Poderia se destacar, porém, a peculiaridade própria destas investigações. De modo diferente das outras áreas de conhecimento, arriscamo-nos a destacar a ousadia do campo estético no que diz respeito às audaciosas tentativas de aproximação dos artistas às crianças no campo do fazer, da ação. Mais do que observação e análise, este campo mais do que qualquer outro incluiu as tentativas de encontro através do gesto, da experiência deste ato criador mesmo quando assinaladas as diferenças a respeito de conscientizações e intencionalidades entre crianças e artistas.
Investigações que se debruçaram de maneira singular sobre o fazer infantil.

LINHAS, GESTOS E FIGURAS: O CULTIVO DA LINGUAGEM GRÁFICA

Desde cedo todos o ser humano inicia investigações e experimentações com a linguagem do traço. Explorações que se concretizam já nos traços das crianças da mais tenra idade que, ainda sem figurar, manifestam neste momento o prazer que sentem pelo gesto, um "prazer motor" associado ao prazer visual que o movimento imprime no papel através das cores, das linhas. O desenho representa linguagem, comunicação de desejos e intenções, e, ao mesmo tempo, o prazer da gestualidade, do rabisco, do "fazer".
Edith Derdyk, (2006, p. 24) expressa a natureza essencialmente transitiva do desenho: além de dialogar diretamente tanto com a arte, ciência e técnica, também apresenta as mais diversas possibilidades de materialidade. Sem restringir-nos apenas às pontas de lápis e folhas de papel, ele fica evidente nas pegadas na areia, nos riscos com carvão ou tijolos no chão nas brincadeiras de rua, na disposição material que se faz de blocos ou brinquedos empilhados ou cercados, em linhas e rastros que pulsam, vibram por ocupar os mais diversos espaços. Mais do que o registro de uma forma, nos mais perfeitos e convencionais padrões, um desenho pode representar o registro sensível de um encontro, um acontecimento, uma relação que se dá entre o sujeito e a ação dos traços, o sujeito e a ideia, ou entre o sujeito e o objeto que se usa ou que se quer captar.
Anteriormente à figuração, observamos nas crianças bem pequenas, a este exemplo, linhas repletas de significações: como citamos, dos prazeres do gesto, do corpo, da ação.

"Quando desenha no papel, objeto que existe fora dela, a criança interage com ele, com o lápis, a cor, o chão, a parede, ligando sua ação com os mais diversos movimentos corporais: exclama, canta, balança-se ou até manifesta o silêncio. A criança promove uma comunhão entre ela e o meio, entre ela e o cosmos. A propriedade que a criança estabelece com os seres, com os objetos, com as situações, depende da intensidade afetiva, do tônus energético que ela mantém como qualidade de relação com o mundo. Tal como o instrumento é o prolongamento da mão, o mundo é o prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança estabelece com o desenho possibilita a experiência de novas realidades. O gesto que produz e imprime marcas no papel, traços, caminhos, pontuações, ritmos possui um valor dinâmico. Inicialmente a criança garatuja desordenada, caótica, casual e longitudinalmente em todas as direções." (Derdyk, 2010,

p. 58)
Derdyk fala acima da relação entre desenho e corpo nas crianças menores, nas garatujas caóticas que às vezes nem cabem nas margens do papel, de tão expandidas. Guardadas, é claro, as diferenças a serem consideradas em cada faixa etária, vale buscar por uma prática pedagógica que possa ter em vista, em seus objetivos, esta relação entre o homem e seu meio, entre a vontade e a busca por intensidade. Em lugar de um desenho vazio, um desenho que se volte para desejo de expressão de si mesmo. Vale assim levar em conta as manifestações gráficas em que se permite que fluam as linhas de maneira mais entregue ao gozo da mão, sem a preocupação exacerbada com o resultado, com o produto enfim.
Depois das garatujas, outras ocupações vão ganhando os papéis e demais suportes:

"Do caos surge a necessidade imperiosa de ordenação. Dos rabiscos emergem certas formas básicas. A tendência de identificar e desenhar formas é inata na criança. (...) As linhas correm paralelamente, encontram-se, cruzam-se compõe-se. Nascem as cruzes, as radiais, os diagramas. E destas novas combinações e aglomerados nascem as mandalas, os sóis. Como num jogo de equilíbrio, as formas e todas as espécies de sinais gráficos se estruturam, se compõem, surgindo as figurações: as casas, as pessoas, os animais, as plantas, os carros." (Derdyk, 2010, p.129-130)

Segundo Florence de Mèredieu (2006) há um foco e preocupação acentuada, por parte dos adultos, em relação à figuração infantil. Mèredieu deixa claro seu posicionamento frente às fases do desenho infantil, destacando a necessidade de que não sejam vislumbradas como preparações de uma para a outra, com vistas a ganhar contornos considerados mais representativos.

"O grafismo começa como veremos mais adiante, pelo rabisco, pelo gesto essencialmente motor. O rabisco ainda é muitas vezes encarado de maneira pejorativa, como um exercício fútil; (...). De ordem pulsional, não imediatamente legível, o rabisco foi ignorado em favor de um desenho orientado para a representação de uma realidade visual. Esta, imediatamente legível pelo outro, ao contrário da realidade pulsional, não apresenta problemas de reconhecimento." (Mèredieu, 2006, p.23)

A autora faz ainda em seu texto uma crítica com ares de provocação:

"Não se poderia operar uma inversão e considerar a evolução do grafismo não como uma caminhada para uma figuração adequada do real, mas como uma desgestualização progressiva?" (Mèredieu, 2006, p.23).

Derdyk também tece suas análises sobre a visão dos adultos a respeito da figuração, lembrando-nos ao mesmo tempo da riqueza de elementos que se faz presente na produção de trabalhos infantis mesmo quando menos figurativos:

"O adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer 'em suspensão'. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. Não necessariamente. Existem desenhos de crianças de dois, três e quatro anos com estruturas geométricas e abstratas elaboradíssimas" (Derdyk, 2010, p. 130).

Tais postulações em defesa da presença afirmativa da gestualidade na ação gráfica podem configurar-se em importantes pontos de reflexão sobre nossas práticas e concepções frente aos desenhos das crianças. É preciso cautela e sensibilidade quando os levamos em consideração. A figuração é desejo da criança que tem aí o prazer visual de perceber-se representando imagens de seu imaginário ou realidade. Importa que ao incentivarmos esta prática não percamos de vista as tantas outras possibilidades existentes no desenho enquanto conceito.
A ação do educador frente aos desenhos de seus alunos é, portanto, segundo nosso olhar, uma prática de sensibilidade que o orienta no sentido de incentivar os progres-

sos dos alunos à medida em que percebe e leva em consideração a maneira de se expressar de cada um. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha bases e conhecimentos sólidos em sua formação, que o permitam assim desenvolver em sala de aula um trabalho cuidadoso, embasado, e de respeito às expressões individuais.
Muito nos agrada a ideia de "desenho cultivado", cunhada por Iavelberg (2006), na qual o professor orienta seus alunos com propostas e enunciados que promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, alimentada pela cultura. Desenhar não é uma questão de dom, mas uma prática que se pode aprender, da qual é possível apropriar-se. Cabe aos educadores, desde a educação infantil, propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças.

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO GRÁFICO INFANTIL

Se a ideia de infância foi construída e modificada ao longo do tempo, o papel da escola, por sua vez, não se manteve estagnado frente a tal panorama.
Na obra "O espaço do desenho" Moreira (1984, p.54) sinaliza as contribuições de Ariès no que diz respeito à compreensão do espaço social da escola nos diferentes momentos históricos. Dentre inúmeras outras razões, a complexidade crescente da vida urbana trouxe consigo demandas específicas, dentre elas a da escola maternal, ou escola de educação infantil, que acolheria agora em seu interior o brincar da criança que antes o fazia nas ruas em segurança.

"Subir em árvores, empinar pipa, jogar amarelinha, pião, bolinha de gude, brincar de roda, de casinha ou de médico, favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo ao mesmo tempo que ajudam a conhecer e dominar seu corpo e conviver com as relações sociais. A rua e o quintal eram do total domínio das crianças que, sem precisarem da interferência dos adultos, criavam suas primeiras experiências de vida. (...) As escolas maternais surgem então para atender a esta tarefa que antes era apenas da responsabilidade das famílias e também para preencher o espaço vazio deixado pela ausência de ruas, quintais, primos, irmãos e vizinhos. A criança passa então, a depender cada vez mais do adulto para autorizar o seu espaço lúdico." (Moreira, 1984, p. 62-63)

Entendemos por espaço lúdico também o espaço do gesto, dos desenhos que a criança fazia na terra, na areia ou com pedaços de tijolos no chão. Com a escola que se antecipa e recebe crianças antes mesmo de sua fase de alfabetização, o desenho e a brincadeira a adentram ainda mais, correndo o risco de ter de contar com sua autorização ou legitimação.
O interesse que fora voltado às produções gráficas infantis, como apontou Mèredieu (2006) e que assinalamos anteriormente, fez com que muito se pensasse acerca da influência e interferência do adulto nos registros infantis - o que dialoga diretamente com a ideia de legitimação do adulto com relação aos desenhos das crianças sob a nova configuração de escola que foi se formando. Afinal, se certa percepção de infância impulsiona tantas pesquisas sobre os "fazeres" infantis, desperta também questões sobre as práticas que se tem tanto no ambiente familiar como no escolar.
Com os estudos realizados a respeito do desenho, que em dados momentos realizaram-se coincidentemente ao lado do movimento escola novista, muito se disse e pesquisou sobre a autoexpressão e a importância da criança impor-se como sujeito das próprias práticas e vivências. Inúmeras críticas foram feitas a respeito da intervenção ou interferência adulta nas investigações infantis, entendidas de forma pejorativa. O professor então, incorporando tais teorias à seu cotidiano, passava a assistir ao fazer infantil, sem dotá-los de novas técnicas ou estruturas, pois a criança desenvolveria, assim, um percurso próprio, singular. Como já dissemos, a liberdade de expressão confundiu-se, muitas vezes, com desembasamento e desinstrumentalização que estariam supostamente a favor do desenvolvimento do processo criativo.
Frente a afirmações como estas, vale trazermos aqui seus devidos contrapontos. Se existiram períodos de críticas mais fer-

renhas à intervenção adulta nos trabalhos infantis, podemos contar mais contemporaneamente com autores como Brent e Marjorie Wilson, que reconheceram a existência de diversas influências no percurso de cada sujeito.

"Apesar que há muito tempo considera-se errado influenciar a criança de qualquer jeito, é óbvio que as influências estão presentes desde as experiências artísticas iniciais (...). O artista maduro pode emprestar uma técnica ou estilo ao até uma imagem de outro e aí ele prossegue, recombina, e usa estes elementos em novos contextos em um meio novo e individual; as crianças fazem o mesmo. Muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos." (Wilson apud Iavelberg, 2006, p. 53)

Apropriando-nos das palavras de Wilson (1987, p. 66), nos arriscaríamos a dizer que as crianças emprestam, sim, imagens diversas para suas próprias produções, e, sob nosso ponto de vista, nem sempre o fazem de maneira totalmente consciente. Há apreensões que são realizadas de maneira indireta, e isso também ocorre na instituição escolar, apesar de todo o controle e regras que se impõe contra estes espaços de abertura – espaços que existem porque, mesmo não autorizados, se fazem no descuido, no "olhar para o lado", na pequena e quase imperceptível transgressão.
A criança pode emprestar em seus trabalhos não só as imagens escolhidas pelo professor, com objetivos bem delimitados, mas também pode fazê-lo ao analisar mesmo sem que se peça os trabalhos de um colega, um quadro pendurado na sala de aula, a visão que se tem da janela do ambiente em que está olhando o que está a sua volta, ou lembrando-se de algo já gravado na memória – algo que vai além do controle e da relação ensino aprendizagem entre aluno e professor. Diríamos ainda que entre estes sujeitos (aluno e professor) existe espaço e subjetividade, elementos decisivos para que os trabalhos do aluno não se revelem cópias do desejo ou das obras apresentadas por seu professor, mas um trabalho de autoria que se baseia no que lhe fora apresentado, acrescido por suas próprias perspectivas e significativas experiências (LARROSA, 2001). Trata-se de reconhecer a importância e o papel do professor e da ação pedagógica em uma intervenção que não é alheia aos desejos e expressões do sujeito atuante. Trata-se de uma dimensão já de longe localizada por Iavelberg nos escritos de Lowenfeld:

"(...), Lowenfeld não preconiza apenas a livre ação do sujeito, como se a arte da criança fosse a concretização de sua condição inata. Situa a necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador da criança por meio de temas, técnicas e consideração ao momento de desenvolvimento do aluno." (Iavelberg, 2006, p.39).

Vemos assim a ação do pedagogo frente aos desenhos das crianças na escola a partir de um outro ponto de vista, considerando também as influências que não partem somente do ato educativo, mas também do meio cultural em que se está inserido, levando em conta as interferências não mais de forma tão pejorativa quanto outrora. Deixando de ser demasiadamente censurada, a iniciativa de intervenção do professor passa a ser então uma nova possibilidade educativa e as questões que vem a surgir não são mais da ordem da dúvida entre intevir ou não, mas sim sobre a maneira mais cuidadosa de fazê-lo considerando um equilíbrio entre ampliação de repertório com instrumentalização e técnicas orientadas e o percurso próprio de cada sujeito infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formas distintas de contarmos histórias, os desenhos são escritas marcadas pela subjetividade de cada um. Escritas que não se esvaziam por conta do mundo letrado, mas que, ao contrário, podem unir-se a ele e dele fazer-se valer. É linguagem a ser valorizada, que expressa sentidos para além do legível, do representativo. Foi, em nosso caso, linguagem que foi cuidada e desenvolvida lado a lado com este grupo de alunos que já se encontrava em etapa de descobrimento da língua escrita. Nem por isso substituímos uma forma de expressão pela outra. Ao con-

trário, em muitas atividades, a proposta era uni-las: desenhar e escrever sobre uma atividade, um objeto, uma ideia. Expressar-se através de diversas e mais completas maneiras.

Nesta pesquisa o que tivemos a intenção de mostrar fora justamente a dimensão e a importância desta linguagem artística: uma linguagem que muitas vezes se perde e é esquecida cada vez mais cedo por conta das urgências de escritas e outras crescentes demandas escolares. Há que se ter um olhar sensível para a prática do desenho, concebendo esta como uma manifestação e uma forma de expressão a ser mantida, incentivada, impulsionada.

Uma vez estando em foco a criança e todas as suas latentes potencialidades, urge que se atente às intervenções e às propostas de atuação do professor frente a tantas possibilidades. Trata-se de cuidar para que estas potencialidades não se percam. Trata-se de refletir sobre os caminhos de um desenho cultivado, fomentado, de um desenho que se arma em estratégias e propostas docentes que, por sua vez, aguçam os sentidos, a curiosidade, e as percepções sobre a prática e o fazer de cada sujeito. O papel do professor talvez seja justamente o de trazer desafios, de engajar-se na manutenção do interesse, na manutenção de um desenho que é vivo, que pulsa.

Deixar-se entregue ao desenho, suas linhas, seus fazeres é deixar com que ele nos afete, é estabelecer com ele uma relação que diz muito sobre nós mesmos, que conta do que somos e do que sentimos. Estimular e não obstruir os afetos, as relações, como bem acreditamos, certamente constituem-se em escolhas, em caminhos dentre tantos nas nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de. Janeiro: LTC, 1981.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º COLE Congresso de leitura do Brasil, Unicamp. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Revista Brasileira de Educação, 2001.

MERÈDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2009.