

Uma leitura crítica das abordagens teóricas sobre o desenho infantil: por uma pedagogia da estética

A critical reading of theoretical approaches about children's design: for a pedagogy of aesthetics

Una lectura crítica de enfoques teóricos sobre el diseño infantil: por una pedagogía de estética

Alisson da Silva Souza

Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus, Bahia.

pot_ppb@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6239-1367>

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Universidade Estadual de Feira de Santana

mfsiriart@uefs.br

<https://orcid.org/0000-0001-5673-6787>

RESUMO

O presente artigo discutirá o percurso histórico das principais abordagens teóricas sobre o desenho infantil. A revisão da literatura foi construída acessando as bases de dados digitais SciELO (Scientific Electronic Library Online), a BDTD (Bibliotecas Digital Brasileira de teses e dissertações), e os textos de autores clássicos, dentre os quais se destacam; Luquet (1969), Lowenfeld (1977 [1954]), Piaget (1976), Mèridieu (2006 [1979]), e MartheBerson (1966 *apud* Mèridieu 2006 [1979]), Iavalberg (2013) e Vigostki (2014). Assumimos a teoria histórico-cultural como referência para compreendermos a dimensão estética e criativa do desenho na constituição das funções psicológicas superiores. A revisão da literatura apontou que a perspectiva maturacionista abriu um caminho de estudos e pesquisas distintas sobre o desenho infantil. Ao final, trazemos uma reflexão sobre a dimensão expressiva e criativa do desenho, defendendo a necessidade de investimento em práticas pedagógicas que favoreçam o exercício da imaginação, em direção a uma pedagogia da estética.

Palavras-chave: Desenho infantil. Desenvolvimento humano. Educação. Estética.

ABSTRACT

*This article will discuss the historical path of the main theoretical approaches on children's drawing. The literature review was constructed by accessing the digital databases SciELO (Scientific Electronic Library Online), the BDTD (Brazilian Digital Libraries of theses and dissertations), and the texts of classic authors, among which stand out; Luquet (1969), Lowenfeld (1977 [1954]), Piaget (1976), Mèridieu (2006 [1979]), and MartheBerson (1966 *apud* Mèridieu 2006 [1979]), Iavalberg (2013) and Vigostki (2014). We take historical-*

cultural theory as a reference to understand the aesthetic and creative dimension of drawing in the constitution of higher psychological functions. The literature review pointed out that the maturationist perspective opened a path for different studies and research on children's drawing. At the end, we bring a reflection on the expressive and creative dimension of drawing, defending the need for investment in pedagogical practices that enhance the exercise of the imagination, towards a pedagogy of aesthetics.

Keywords: *Children's drawing. Human development. Education.*

RESUMEN

Este artículo discutirá el recorrido histórico de los principales enfoques teóricos del dibujo infantil. La revisión de la literatura se construyó accediendo a las bases de datos digitales SciELO (Scientific Electronic Library Online), BDTD (Bibliotecas digitales brasileñas de tesis y disertaciones) y los textos de autores clásicos, entre los que se destacan; Luquet (1969), Lowenfeld (1977 [1954]), Piaget (1976), Mèridieu (2006 [1979]) y MartheBerson (1966 apud Mèridieu 2006 [1979]), Iavalberg (2013) y Vigostki (2014). Tomamos la teoría histórico-cultural como referencia para comprender la dimensión estética y creativa del dibujo en la constitución de funciones psicológicas superiores. La revisión de la literatura señaló que la perspectiva maduracionista abrió un camino para diferentes estudios e investigaciones sobre el dibujo infantil. Al final, traemos una reflexión sobre la dimensión expresiva y creativa del dibujo, defendiendo la necesidad de invertir en prácticas pedagógicas que favorezcan el ejercicio de la imaginación, hacia una pedagogía de la estética.

Palabras clave: *Dibujo infantil. Desarrollo humano. Educación. Estética.*

Introdução

O artigo aqui apresentado é fruto de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a dissertação supracitada teve como objetivo central compreender os sentidos e os significados atribuídos ao desenho por docentes de uma escola pública municipal, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as artes são desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil. É importante pontuar aqui que não submetemos à pesquisa ao comitê de ética, pois entendemos que a mesma não representava nenhum risco ou qualquer outro tipo de impacto negativo aos participantes, entretanto, todos os procedimentos éticos foram adotados.

Pretendemos aqui apresentar uma revisão da literatura sobre o desenho infantil e discutir epistemologicamente a função do desenho no desenvolvimento infantil tomando como ponto de partida o enfoque maturacionista/etapista, em contraponto à perspectiva sócio-histórica Vigotskiana, que considera as dimensões artísticas e estéticas, para além da evolutiva. Segundo Cox (2007), as investigações sobre o desenho infantil começaram a ser desenvolvidas no final do século XIX. Tendo como influência a psicologia experimental,

abordagem que, na época, tinha reconhecimento e *status* científico – além da teoria do evolucionismo proposta por Charles Darwin –, os estudos sobre o desenho se ramificaram rapidamente para diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia, as artes, a sociologia e a própria psicologia.

Conforme Iavalbergue (2013), já nas primeiras décadas do século XX, ainda sob forte influência do evolucionismo, os estudos sobre o desenho infantil encontraram na psicologia da criança, em especial nos achados de Jean Piaget, referências para o seu desenvolvimento e sustentação. Somada ao interesse das produções gráficas das crianças, a ciência, de modo geral, vivia um momento especial em que se destacavam, nas áreas humanas e sociais, os postulados de Jean Jaques Rousseau, segundo os quais a criança tem seu modo próprio de ver e pensar sobre os fenômenos.

Partindo da premissa de que a criança não é um adulto em “miniatura”, muito menos uma estrutura vazia a ser completada, as concepções sobre a infância tiveram que ser modificadas e a psicologia contribuiu consideravelmente para a definição das principais categorias de conceitos sobre uma abordagem voltada para esse tema. A partir das pesquisas de Jean Piaget, os desenhos infantis passaram a ser vistos sob um outro prisma. Antes, o que era considerado apenas rabiscos, ou erros, passaram a ser entendidos como uma forma particular de expressão da vida infantil.

Tendo forte evidência de que os desenhos revelam importantes conteúdos do mundo psíquico, a psicanálise passa a utilizar os desenhos infantis como recurso terapêutico. De acordo com Souza (2013), na década de 1950, Donald Winnicott fazia uso dos desenhos com as crianças vítimas da Segunda Guerra Mundial como forma de oferecer um suporte psicológico e, também, para compreender o sofrimento e a angústia, próprios da separação de familiares.

O promissor desenvolvimento de estudos sobre o desenho infantil se estendeu por todo o século XX, e continua nos dias atuais promovendo mudanças significativas nos modos de ver e compreender o mundo da criança. Isso nos faz refletir sobre as produções infantis e nos leva a compreender que o olhar do adulto sobre o desenho da criança deve levar em consideração os sentidos estéticos que estão ali expressos.

Logo, fica evidente pelas pesquisas que a criança expressa no seu desenho um estilo próprio de produção e significação estética bastante diferente dos padrões de avaliação e interpretação que geralmente são impostos pelos adultos. “A plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-lo à consciência do adulto e o

reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia” (VIGOTSKI, 2010, p.346

O presente texto está estruturado em três sessões. Na primeira, faremos um resgate histórico dos principais estudos sobre o desenho infantil numa perspectiva maturacionista. Na segunda, serão apresentadas as contribuições dos estudos de Lev Vigotski sobre a psicologia, o desenvolvimento humano, o desenho infantil, bem como a dimensão estética do desenho e sua importância no processo de formação das funções psicológicas superiores. Nas considerações finais defenderemos a importância da estimulação do ato de desenhar durante a infância, como meio de a criança conectar-se com seu mundo interno e fonte de desenvolvimento cognitivo e afetivo, articulando a essa prática os elementos incorporados da cultura.

Estudos sobre o desenho infantil: revisitando paradigmas maturacionistas

Para Cox (2007), em diferentes culturas, é possível perceber a apreciação positiva da prática do desenho livre pelas crianças. Antes mesmo de sua iniciação no ambiente escolar, a criança, que tem contato com algum tipo de instrumento, como giz, lápis de cor, caneta e papel, já expressa sua criatividade e imaginação através de seus rabiscos. Essa atividade fornece elementos que nos permitem pensar o desenho das crianças como um estágio inicial do desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao estudar as origens do desenvolvimento da escrita, Luria (2016 [1989]) ressalta que a história da escrita na criança começa muito antes de sua entrada na escola. Para ele, as origens desse processo remontam à pré-história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Diante disso, podemos afirmar que, no momento em que a criança entra na escola, esta já dispõe de um repertório amplo de aprendizados que serão estimulados através do contato social e isso lhe permitirá, dentre outras habilidades, aprimorar a capacidade de produção gráfica de rabiscos e desenhos, e, com isso, paulatinamente conseguirá desenvolver as habilidades do universo da cultura escrita.

Um autor de grande importância nos estudos sobre o desenho foi George-Henri Luquet (1969). Sua obra, referenciada, inclusive, por grandes pesquisadores, como Florence de Mèredieu (2006 [1979]) e Jean Piaget e Inhelder (2009 [1978]), preocupou-se em definir as grandes etapas do grafismo infantil, afirmando-nos que a maneira própria de desenhar de cada idade varia muito pouco quando avaliamos diversas culturas.

Exploraremos a seguir as definições dos estágios nas teorias de Luquet (1969), Lowenfeld (1977 [1954]) e Piaget (1976), considerando ainda, as contribuições de Mèridieu (2006 [1979]), que analisa o trabalho de Luquet (1969) e MartheBerson (1966 *apud* Mèridieu 2006 [1979]), além das considerações de Rosa Iavalberg (2013), estudiosa do desenho que nos auxilia a compreender melhor o trabalho destes autores.

Explicitando primeiramente as ideias de Luquet (1969), que são uma referência para os demais autores que aqui abordaremos, é possível apontar quatro estágios em sua proposição sobre o desenvolvimento infantil do desenho. O primeiro estágio é caracterizado como *realismo fortuito*. Esta é a fase inicial da produção gráfica, a qual começa por volta dos 2 anos de idade, pondo fim ao período do rabisco. Nessa fase, a criança, que começou a traçar despropositadamente, começa a fazer associações com objetos do seu entorno. É nessa fase que a criança descobre as relações de semelhança entre o que ela desenha e o que está a sua volta. Nas palavras de Iavalberg (2013, p. 38), “para Luquet, esse fazer consolida-se como desenho propriamente dito, regido por: intenção, execução e interpretação segundo a intenção”.

O segundo estágio é chamado de realismo fracassado. Situando-se na faixa dos três aos quatro anos de idade, essa fase caracteriza-se pelo fato de a criança, ao desenhar, relacionar-se com a vida adulta, pois, tendo descoberto a identidade forma-objeto, ela procura reproduzir as formas com quais teve contato. Nessa situação, encontramos a criança numa fase de transformação de sua realidade, pois, ainda segundo a autora supracitada, “cada apresentação gráfica, portanto, é um devir realista e não um fazer atualizado de cada desenhista” (2013, p. 38).

Mèredieu (2006) afirma que, para Luquet (1969), é no realismo fracassado que podemos observar os fracassos e os sucessos com os quais a criança se depara no momento de desenhar. Ao descobrir a identidade de seus traçados, tenta produzir essas formas que estão em processo de aprendizagem.

O terceiro estágio, apontado como realismo intelectual, situa-se entre os quatro e os 12 anos de idade. Este caracteriza-se pelo fato de que a criança desenha os objetos não apenas com base no que vê, mas também levando em consideração aquilo que já sabe. Em oposição ao anterior, esse estágio é um avanço para as crianças, pois elas conseguem alcançar o desenho realista, que é “superada por sua incapacidade sintética” (IAVELBERG, 2013, p. 38). Nessa fase, a criança já consegue transmitir todos os princípios de uma dada realidade, pois sua intelectualidade e capacidade simbólica vão além do concreto, porque,

no momento do desenho, entram em jogo seus conteúdos internos, ou seja, tudo que já sabe e conhece.

Mèredieu (2006) acentua que o realismo intelectual faz referência ao que a criança já sabe desenhar e não apenas àquilo que vê, ressaltando também a existência de dois processos: o plano deitado e a transparência. De acordo com a autora (2006, p.22):

Daí o recurso a dois processos: o plano deitado (os objetos não são representados em perspectiva, mas deitados em torno de um ponto, ou um eixo central, por exemplo, as árvores de cada lado da estrada) e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu, contudo porque a criança mistura diversos postos de vista. Assim, a casa é representada ao mesmo tempo de fora e de dentro.

O quarto e último estágio é apontado como *realismo visual* e abrange uma faixa etária que se situa entre os 12 anos de idade. Nessa fase, há a descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis. Sobre esta, Rosa Iavelberg (2013, p. 39) destaca que:

Quando a submissão à perspectiva entra no desenho da criança, atinge proximidade visual com a arte do adulto – circunscrita a uma determinada cultura visual. A partir daí só a habilidade técnica estabelece as diferenças individuais. A tese de Luquet, brilhante para a época, não considera, como nós, hoje, que a compreensão que a criança tem sobre o desenho está ligada ao sistema de significações da linguagem e a sua construção cultural.

As críticas de Iavelberg (2013) salientam a importância da cultura em relação aos processos de representação que a criança faz quando desenha, fator este que foi desconsiderado no trabalho de Luquet.

Mèredieu (2006, p. 22), ao fazer referência a todas as fases acima citadas, pontua algumas críticas e aponta “falhas” que, segundo ela, carecem de explicação:

Embora tenha sido o primeiro a distinguir as grandes etapas do grafismo infantil, [...] sua análise é insuficientemente explicativa. Não explica o nascimento da representação figurativa e tampouco a passagem de um estágio para outro. Particularmente, não se fica sabendo por que o desenho, em certo momento, acaba por empobrecer-se e desaparecer. Tais estágios formam planos fixos, instantâneos, para fixar características que assim se tornam mais facilmente reconhecíveis. Mas restaria situar todos esses dados numa perspectiva genética que pudesse não apenas descrever, mas explicar.

E as críticas não se resumem a tais pontos. Ao fazer algumas considerações sobre o estágio do realismo intelectual, responsável pela transparência e o plano deitado, a autora

expõe uma contradição sobre essa fase, pois relata que quem “vê” os objetos em transparência são os adultos, sendo que eles dissociam as imagens entre si. Para as crianças, não ocorre essa dissociação: “A casa não é o lugar em que o objeto se inscreve, mas também uma rede de afetos” (MÈREDIEU, 2006, p. 23).

Seguindo essa perspectiva, que entende o desenho da criança a partir da ideia de continuidade, sucessão de fases, destaca-se o trabalho de Florence de Mèredieu (2006 [1979]). Para essa pesquisadora, o acompanhamento dos percursos do desenho numa série é fundamental e imprescindível para a compreensão do pensamento e expressão infantis. Em seu livro *O desenho infantil*, é possível identificar uma crítica severa quanto à ideia que se tinha dos rabiscos das crianças considerados como erros ou fracassos, comumente associados à inabilidade motora pelo fato de a criança pequena ainda não estar em pleno desenvolvimento de suas competências. Ela critica a abordagem da época, apontando para a ausência de estudos sobre o desenho.

Mèridieu (2006 [1979]) realizou uma série de críticas ao trabalho de Luquet (1969), afirmando que suas análises sobre as etapas do grafismo infantil são insuficientemente explicativas, pouco didáticas, não explicando o nascimento da representação figurativa e nem a passagem de um estágio para o outro. Apesar das críticas aos estudos desenvolvidos por Luquet, Mèridieu (2006 [1979]) também utiliza a ideia de evolução no que se refere ao desenho, a qual está fortemente associada ao desenvolvimento psicomotor.

De acordo com a autora (2006 [1979], p. 18):

Como a elaboração do sistema gráfico é paralela à evolução psicomotora, convém adotar um processo progressivo e evolutivo que leve em conta o fato de que a criança está em perpétua mutação: “tudo o que diz respeito à criança (suas experiências, sentimentos, crescimento...) atua sobre essa evolução dos signos da linguagem plástica”. Tal evolução se faz por etapas, no decorrer das quais observam-se regressões a um estágio anterior do grafismo.

É possível perceber a ideia de estágios e etapas em seu pensamento, o que nos permite inferir que, para essa autora, o alcance de determinadas habilidades depende do amadurecimento de outras. Convencida de que, no plano do desenho prevalece a evolução, ela acrescenta que

A evolução dos rabiscos repousa no domínio progressivo da criança sobre a sua própria atividade gestual. A produção de “pequenos

traços superpostos”, “sombreamento no lugar”, marca a aquisição do controle simples ou controle do ponto de partida: a criança sente um grande prazer em executar esse tipo de traçado, toda contente em poder levantar e abaixar o lápis em cadência. Depois, ela se torna capaz de grafismos mais ricos e mais complexos (MÈRIDIEU, 2006 [1979], p. 29).

Após realizar uma exposição detalhada da evolução dos rabiscos, Mèridieu chega à conclusão de que o próximo passo a ser conquistado pela criança é a figura do boneco, desenho que, de início, mais se aproxima da figura humana. Essa sequência cronológica pode ser evidenciada quando ela diz:

Doravante, está tudo preparado para o aparecimento do boneco dotado de um corpo e quatro membros. Ele realiza a síntese de duas figuras anteriores (irradiação que gera a figura do girino e círculos tangentes que permitem à criança acrescentar um corpo ao seu personagem). O que explica que no começo o boneco seja quase sempre representado com os membros superiores fixados na cabeça (MÈRIDIEU, 2006 [1979], p. 32).

Outra característica do trabalho de Mèridieu (2006 [1979], p. 9-10) é a forte associação que ela faz entre o desenho e o desenvolvimento da escrita. Para essa autora, com o passar do tempo, com a aquisição do sistema alfabético e o domínio da escrita, o desenho perde espaço na rotina da criança. Ela aponta que, “engendrada pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita”.

Outro autor que teve grande contribuição no campo do desenho infantil, preocupando-se em definir alguns estágios de seu desenvolvimento, foi Jean Piaget (1976). Para o epistemólogo suíço, as crianças passam por cinco fases, que correspondem a suas etapas de desenvolvimento. A primeira delas é a da garatuja, que se divide em ordenada e desordenada. Esse período está relacionado com a fase sensório-motora (0 a 2 anos) e parte da pré-operatória (2 a 7 anos). Nesta, a criança demonstra prazer em desenhar, sendo a figura humana praticamente inexistente. Quando tratamos da *fase desordenada*, é possível dizer que, no desenvolvimento do desenho da criança, os movimentos são amplos e desordenados, aproximando-se mais de descargas motoras, com uma forte tendência de imitação. Já na fase ordenada, verifica-se o surgimento de movimentos circulares e longitudinais, bem como um certo grau de coordenação visuo-motora. Aqui, a figura humana já pode aparecer mesmo que de maneira imaginária.

Piaget (1976) e Luquet (1969) apresentam uma teoria bastante semelhante dessa fase. Nas proposições dos dois autores, é comum a ideia de que, nesse momento, a criança desenha pelo simples prazer em desenhar. Para Piaget, a figura humana ainda não tem representatividade e as cores ocupam um espaço secundário.

A segunda fase defendida por Piaget (1976) é a do Pré-Esquematismo. Conforme ele, ainda na fase pré-operatória, surge a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Nessa fase, observa-se que os conteúdos emocionais da criança se expressam através do desenho, demonstrando, assim, elementos de sua imaginação, pois a utilização das cores não estabelece uma relação com a realidade. Assim, podemos encontrar nesse estágio, por exemplo, árvores ou nuvens vermelhas, o que evidencia a forte presença de características emocionais.

A terceira fase é a do Esquematismo. Esta caracteriza-se pelos esquemas representativos e faz parte das operações concretas (7 a 10 anos). Nesse momento, a criança percebe a delimitação do espaço e utiliza a linha do caderno como base. Sobre a figura humana, a criança já tem um conceito definido, contudo, aparecem desvios do esquema, como exageros ou omissões.

A quarta fase é a do Realismo, que também faz parte das operações concretas, mas já em sua fase final. Segundo Piaget (1976), é nesse momento que surge a consciência do sexo e a autocrítica pronunciada. Em relação ao sexo, é possível perceber, no desenho das crianças, a marcação do órgão sexual, tanto masculino quanto feminino. Observa-se, também, uma preocupação quanto ao figurino dos desenhos, nos quais aparecem as figuras masculinas com roupas masculinas e as femininas com trajes que as mulheres geralmente fazem uso. Nesse período, a criança abandona a linha de base e as figuras geométricas surgem, marcadas por maior rigidez e formalismo. É ainda nessa fase, conforme Piaget (1976), que a criança descobre o plano e a superposição, ou seja, os objetos são dispostos no plano de acordo com a forma que eles são percebidos, fazendo uma representação real de como eles são vistos na realidade.

Piaget (1976) define a última fase do desenho infantil de Pseudo Naturalismo e a situa a partir dos 10 anos de idade. Nesse momento, estão presentes as operações abstratas, pois a criança inicia uma investigação de sua própria personalidade. Portanto, as características mais marcantes dessa fase são o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e também o uso consciente da cor. A fase do Pseudo Naturalismo tem como diferencial a riqueza de detalhes nos traçados, porque a criança se coloca de forma

muito clara em suas produções gráficas, pois as figuras humanas trazem indicações de sexo, articulações e até características étnicas.

Ainda em seu livro *O desenho infantil*, Mèredieu (2006), faz referência ao trabalho da autora Marthe Berson (1966), que analisou três estágios dos rabiscos. Estágio vegetativo motor: por volta dos dezoito meses, o lápis não sai da folha de papel e os movimentos são nada mais que excitações motoras formando traçados alongados ou arredondados. Conforme o manuseio feito pela criança nessa idade, fica claro que esta se caracteriza pelo prazer que a criança tem em segurar o lápis e fazer os rabiscos. *Estágio representativo*: situado entre dois e três anos, caracteriza-se pelo surgimento de formas isoladas, formadas a partir do levantamento do lápis. Nessa fase, Mèridieu (2006 [1979], p. 26) destaca que “a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo e o ritmo se torna mais lento. Há uma tentativa para reproduzir o objeto e o comentário verbal do desenho”. Estágio comunicativo: começa entre os três e quatro anos de idade, e tem como característica principal a vontade de escrever e se comunicar com os adultos. Observa-se, também, uma tendência à imitação da escrita do adulto e esta, fictícia, assemelha-se aos dentes de uma serra. Essa fase é importante, pois permite a criança perceber que ela pode produzir novas formas e que, ao tirar o lápis do papel, é possível começar a estabelecer um certo controle sobre as descargas motoras.

Sobre esse salto no desenvolvimento em relação aos estágios anteriores, definidos por Berson (1966), Mèridieu (2006, p.30) pontua que:

Até aqui, os exercícios de aperfeiçoamento eram sobretudo motores. O controle duplo coloca em jogo mecanismos espaciais representativos e perceptivos. O olho orienta o traçado. Surge nesse momento a aptidão para emoldurar as figuras o desenho, enquadramento que primeiro segue os contornos da folha e depois se liberta, pouco a pouco. A criança aprende a combinar figuras: círculos tangentes exteriormente, figuras circulares englobando outras figuras, ovoides secantes e etc.

Diante disso, percebe-se a necessidade do reconhecimento da importância dos rabiscos das crianças, pois é a partir deles que, posteriormente, surgirão os desenhos e as formas mais elaboradas de signos, como a escrita.

Ainda acerca dessa temática, não se pode deixar de citar o autor Viktor Lowenfeld (1977), que, assim como os outros autores já citados aqui, também desenvolveu fases para estudar os desenhos das crianças. Para Lowenfeld (1977), o desenho tem a função de proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa e representativa e a

autoexpressão. Vale ressaltar que essa última se relaciona ao aspecto emocional da criança. Tendo como base um referencial inatista, maturacionista, o autor definiu quatro fases na evolução do grafismo: a garatuja, a pré-esquemática, a esquemática e, finalmente, o realismo:

De acordo com Lowenfeld (1977), a fase da garatuja é importante, pois é um passo decisivo no desenvolvimento do grafismo e prepara a criança para a conquista da palavra escrita. É possível perceber, aqui, a perspectiva etapista adotada pelo autor, quando novas competências só irão surgir a partir da consolidação de outras. Com base em sua observação atenta para essa fase, Lowenfeld (1977) conceituou três momentos distintos: o da garatuja desordenada, o da garatuja ordenada e o da garatuja nomeada. Na etapa da garatuja desordenada, prevalece a ausência de controle motor da criança, sendo seus rabiscos frutos de grandes movimentos, com instabilidade no tamanho, seguindo em todas as direções. Já a etapa da garatuja ordenada é quando a criança demonstra um maior controle de seus movimentos e rabiscos. Por fim, na etapa da garatuja nomeada, a criança planeja o que vai fazer, pois seus traços passam a ter significações e recebem nomeações.

De acordo com Lowenfeld (1977), quanto maior for a consciência que a criança tem do objeto, mais características serão representadas. Na fase Pré-esquemática observou-se a presença da figuração, pois a criança já é capaz de fazer relações entre desenhos, pensamentos e realidade. Na sequência dessa fase, irão surgir os esquemas e a figura humana será um dos primeiros desenhos esquemáticos que a criança irá realizar.

Ao desenhar a figura humana, por exemplo, utilizam diversos traços (linhas, círculos, formas ovais) que podem ser caracterizados como membros do corpo humano, como: braços, pernas, olhos, cabeça, os quais, posteriormente, poderão ser enriquecidos com muitos outros detalhes. Vale ressaltar que, em todo esse processo, misturam-se os conteúdos afetivos e emocionais da criança. Lowenfeld (1977) sinaliza, também, que a criança, nessa fase, desenha fazendo uso de uma linha de base que serve para sustentar seus desenhos. Esta seria o chão, onde ela poderá colocar tudo o que quiser sobre ele.

Conforme Lowenfeld (1977), no realismo, fase em que a criança se encontra mais detalhista, ou seja, desenha tudo que vê e passa a se sentir integrante de uma sociedade, iniciando a exploração de seus pensamentos a respeito do mundo e de sua função nele, a transparência não aparece mais nos desenhos. A descoberta dos planos permite a sobreposição dos objetos numa relação de profundidade entre os elementos, evidentes na cena desenhada. Nessa fase, que corresponde à entrada na puberdade, a criança já é capaz

de distinguir o tamanho dos objetos quando procura representar o que vê e, comumente, pela falta da habilidade, não alcança um resultado desejado.

Essa situação, em geral, propicia um sentimento de incapacidade que a conduzirá à perda da espontaneidade e, conseqüentemente, ao abandono do ato de desenhar. Em termos pedagógicos, é importante que a ação docente vise incentivar a criatividade e expressividade de cada criança, sem reprimir sua expressão artística.

Os autores aqui apresentados, em especial Luquet (1969), Lowenfeld (1977) e Piaget (1976), assemelham-se pela abordagem naturalista que fazem do desenho, ou seja, na perspectiva desses autores, a criança tende a um realismo de representação da realidade e, enquanto desenha, busca o constante aperfeiçoamento, tendo como base suas condições motoras, as quais, por sua vez, são determinadas pela sua idade. Nota-se, aqui, um viés maturacionista, o que indica que a criança, nesse processo, tem de percorrer algumas fases. Em nenhum momento, tais autores fazem referência à cultura, à linguagem ou a outras formas de expressão.

O desenho infantil na perspectiva da educação estética de Lev Vigotski

Professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura e deficiência mental, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi, certamente, um dos grandes pensadores da Psicologia do século XX. Sua obra ganhou reconhecimento em diversas partes do mundo e sua vasta produção científica ainda continua bastante atual e referenciada. No cerne de seu pensamento, encontra-se a teoria do desenvolvimento mental ontogenético, que é uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Nessa perspectiva, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais por intermédio da cultura num processo histórico. Vale ressaltar aqui que, em sua obra, a terminologia genética faz alusão às origens do conhecimento e à formação de conceitos, por isso, em nenhum momento, podemos confundir com o ramo da biologia que estuda a hereditariedade e suas implicações.

Vigotski (2007) parte da premissa de que o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária e o entorno da criança é o ponto de partida para tais interações. Nesse processo, o papel do adulto como mediador da cultura é fundamental para a aquisição de instrumentos, como a língua falada e a cultura escrita, e a formação de novos conceitos necessários à vida social.

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa entende que a educação é um processo histórico-social, no qual não apenas o professor é responsável, mas todos os que se comprometem e participam de modo ativo no desenvolvimento da criança. Partindo dessa premissa, Rego (2002, p. 50) afirma que,

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir etc.) O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere.

De acordo com isso, fica evidente que o humano é um ser social e que suas relações com a sociedade são mediadas pela cultura, principalmente pela educação, e por outros sujeitos sociais instrumentalizados, como os professores.

Cabe aqui explicitar o que dizem Rosa e Adriani (2008, p. 271-272):

Assim, o ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável; ao contrário, ele se constrói como homem a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros homens, num movimento dialético em que faz parte de uma totalidade e vai transformando-se em sua essência por um processo de complexificação e multideterminação.

Nessa citação, é possível perceber que os argumentos atestam que o ser humano não nasce pronto, pois ele é multideterminado, e a importância de suas relações nesse processo são evidentes. Isso demonstra que o posicionamento da abordagem histórico-cultural rompe com qualquer determinismo biológico e mecanicista na compreensão do desenvolvimento humano.

Outro aspecto fundamental da obra de Vigotski, relacionado à interação social, é a mediação, conceito importante da teoria histórico-cultural. Para o autor, nossas ações no mundo físico e social nunca se dão de forma direta, mas de forma mediada e indireta por meio de símbolos e signos e de outros sujeitos.

Conforme Vigotski (2007, p.52),

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que

agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.

Ao longo da história, os homens vão se apropriando desses instrumentos e sua mediação vai mudando fundamentalmente a atividade humana no mundo, bem como seus processos psicológicos.

Conforme Luria (2008), a Teoria Histórico-Cultural tem como princípio psicológico básico a ideia de que a vida mental dos seres humanos tem suas origens nas atividades praticadas na vida social, o que permite aos indivíduos não apenas sua adaptação ao mundo, mas também promove condições para sua própria reestruturação.

A transformação possibilitada pelo uso dos signos e pela linguagem articula-se com a constituição do psiquismo humano e, de acordo com a abordagem histórico-cultural, essa é a base para as relações sociais, as quais se estendem durante toda a vida humana. Diante disso, Trindade (2011) salienta que esse processo não é a negação do ser humano, mas uma consideração deste para além da constituição orgânica, isto é, a aceitação da ideia de que a filogênese é historicamente determinada pela cultura.

A teoria de Vigotski permite, ainda, a possibilidade de compreender de maneira científica os processos de formação dos conceitos na criança. O autor defende a existência de duas categorias de pensamento, as quais ele denomina de conhecimento espontâneo e científico, o primeiro construído de maneira assistemática no cotidiano e o segundo de forma sistemática e por meio das mediações dos professores nos espaços escolares.

Em pesquisa recente sobre o desenho, Borges, Machado e Zanvadalli (2020), com base nas pesquisas de Vigotski, afirmam que há uma relação indissociável entre esses dois tipos de conceitos, o espontâneo e o científico. As autoras reafirmam a ideia do autor ao considerar que a criança necessita possuir um conceito espontâneo para que possa, então, a partir da mediação de um adulto, construir conceitos científicos.

Sobre a compreensão do desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski (2008, p. 109) afirma que,

Para estudar a relação entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos, precisamos de um parâmetro para compará-los. Para elaborar um instrumento de medição, temos que conhecer as características típicas dos conceitos cotidianos na idade escolar, assim como a direção do seu desenvolvimento durante esse período.

De acordo com Vigotski (2008), a criação de métodos para a instrução de crianças em idade escolar depende do conhecimento de como se dá o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança, e aqui entendemos que atividades, como o desenho livre, estimulam a origem da formação de conceitos.

Oliveira (2009, p. 49), em estudo sobre a abordagem histórico-cultural, ressalta que:

A própria ideia de desenvolvimento psicológico nessa abordagem está associada à ideia de transformação: Vigotski olha o desenvolvimento de forma prospectiva, buscando compreender a emergência do que é novo na trajetória do indivíduo como sendo a essência do próprio processo de desenvolvimento.

Ao levarmos em consideração as implicações que o processo de escolarização opera sobre o desenvolvimento infantil, fica claro que a escola ocupa lugar central nessa teoria, pois o contato com outras crianças e com os adultos, numa relação de interdependência e troca social, colabora para a constituição das dimensões intelectual e emocional.

Nos estudos que Vigotski realizou no campo da psicologia e da educação, sempre foi destaque sua preocupação com os modos de aprender e os efeitos e/ou resultados dessas relações de aprendizagem. Em se tratando de seu interesse pelas artes, nota-se que a ação educativa está intimamente ligada à produção da criatividade na vida infantil. Para ele,

A criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir as suas fantasias. Depois segue um processo complexo de elaboração desses materiais, cujas partes constituintes importantes são as dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção (VIGOTSKI, 2014, p. 25-26).

É importante destacar aqui que, quando esse processo de elaboração defendido por Vigotski acontece em um ambiente previamente organizado e planejado, o aluno se desenvolve cognitivamente e artisticamente, passando rapidamente a desenvolver todas as suas funções com firmeza e desenvoltura.

No desenvolvimento da teoria histórico-cultural, o papel do professor na mediação da aprendizagem dos estudantes ocupa um lugar central, pois é este quem permite ao discente, através de suas intervenções, saltar de um nível de desenvolvimento para outro. Sobre isso, Vigotski (2007, p. 98) afirma que

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Explicitadas essas relações entre desenvolvimento e aprendizado, Oliveira (2009) ressalta que a implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata, pois o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Desse modo, a escola tem um papel preponderante na formação de indivíduos de sociedades escolarizadas. É interessante mencionar aqui a relevância do conhecimento por parte dos educadores sobre os processos de desenvolvimento, considerando que este direciona os caminhos possíveis que os indivíduos devem percorrer em seu percurso de amadurecimento, bem como aponta as funções psicológicas que já foram amadurecidas.

Ainda sobre isso, Vigotski (2007, p. 97) destaca que,

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa posição de Vigotski acentua a importância do papel do professor e de outros sujeitos sociais no processo de desenvolvimento humano, bem como aponta para a qualidade das interações propostas nos espaços escolares que nem sempre são estratégias promotoras de desenvolvimento.

O desenho infantil é um dos aspectos que merece bastante atenção durante o desenvolvimento cognitivo e a fase escolar. Através dessa experiência, a criança projeta suas emoções, sua representação de mundo interior, traduzindo-se numa ótima oportunidade para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. A reprodução de situações da vida cotidiana faz parte da infância, o que acontece por meio das brincadeiras e, também, através dos desenhos. Essa prática faz com que elas, cada vez mais, diferenciem

os elementos reais e os que são trazidos de sua imaginação para a vida presente. Para incentivar o hábito de desenhar, são necessários o planejamento e a organização de ambientes pedagógicos favoráveis à expressão da atividade sensível e criativa da criança. Entretanto, alguns professores encontram dificuldade em associar o pedagógico ao estético, quando se trata do trabalho com o desenho, e as artes de modo geral.

Em relação à transição de um tipo de linguagem para outro, como acontece com a evolução do desenho para a língua escrita, Vigostki (2007, p. 144-145) afirma que:

Assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori exercício preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Para conseguir percorrer o longo caminho que tem como resultado final a aquisição da escrita, iniciado com os rabiscos e que se estende abarcando um intrincado sistema de símbolos e signos, a criança vai necessitar de recursos cognitivos, afetivos, do estímulo de outras pessoas e, principalmente, do amadurecimento de funções psíquicas. Dessa forma, Vigotski (2007, p. 126) conclui que

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Diante disso, nota-se que existe uma relação muito próxima entre o desenho infantil e a gênese da linguagem escrita, o que confirma a ideia de que a estimulação da prática do desenhar desenvolve, na criança, repertórios de comportamentos cada vez mais expressivos, que vão desde a fase dos rabiscos até um domínio mais amplo do uso dos símbolos. Pode-se, também, observar que as crianças se utilizam de outros recursos, como a dramatização, a música e a representação gestual para exprimir o que sentem e o que querem registrar no papel. Para Monteiro (2013), quando a criança desenha ela tem clareza de que, através da expressão gráfica, ela está construindo outra realidade cujo produto é o desenho.

Para Vigotsky (2014), a criança necessita desenvolver as diferentes modalidades de linguagens, a começar pelo desenho, pois este é a primeira representação significativa

da língua escrita e falada. O desenho também é uma das principais formas de manifestação da linguagem; nele, a criança experimenta, através do símbolo, as aproximações da relação entre o sentir e o fazer, e também entre a fala e a escrita. Os efeitos da estimulação desta prática desenvolvem na criança um olhar mais sensível e poético sobre a vida e podem contribuir também para que os professores repensem sua formação e seu olhar, muitas vezes enrijecido sobre o desenho infantil.

Em Psicologia Pedagógica (2010), Vigotski se debruça sobre o tema da educação estética e faz uma crítica aos autores de sua época, ao afirmar que muitos deles eram propensos a negar quase todo sentido às vivências estéticas. “Trata-se quase sempre não da educação estética como um objetivo em si, mas apenas como meio para atingir resultados estranhos à estética.” (VIGOTSKI, p.2010). Na gênese do pensamento do autor persiste a crítica à pedagogia tradicional, a qual, segundo ele, criou uma série de confusões em torno da educação estética ao tentar lhes impor objetivos estranhos.

Ainda com base em Vigotski (1999, 2010), fica evidente que a educação tem por finalidade desenvolver habilidades que permitam à criança perceber e vivenciar obras de arte. Essa compreensão nos conduz a uma nova interpretação sobre as artes e o desenho, tema tratado neste texto. Sob a ótica do pensamento estético não cabe uma compreensão do desenho como um fim em si mesmo ou uma tradução de estágios psicológicos do grafismo infantil. Logo, o desenho se traduz como uma experiência estética que educa a criação infantil e amplia a percepção da criança sobre seu psiquismo e o mundo que lhe rodeia.

De acordo com Vigotski (2010, p.346)

O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata.

Ao analisar a estética na formação de professores Neitzel e Carvalho (2013), concluem que o contato com a arte é um dos meios possíveis para o desenvolvimento estético dos professores. Nesse sentido compreende-se que o contato com diferentes modalidades artísticas, tais como: o desenho, a pintura, a música, o teatro, a dança dentro outras, contribui de maneira expressiva também para o alargamento da experiência estética dos professores.

Compreender qual o papel desses processos é tema de pesquisas e estudos científicos que se interessam sobre o currículo na educação infantil, bem como sobre as artes o desenho e a forma como estes operam no o desenvolvimento cognitivo e na formação das funções psicológicas superiores.

De acordo com Monteiro (2013, p. 69-70),

Os desenhos são imagens produzidas pelas crianças que carregam artefatos e códigos culturais e sociais. É na relação entre a produção, a representação e a imagem que acontecerá o processo de significação da mesma. Como destacam os teóricos da sociologia da infância, as crianças não são passivas. Ao contrário, em suas ações cotidianas, ressignificam as informações que recebem do repertório cultural dos adultos.

Nesta perspectiva, compreendemos que o uso do desenho livre com crianças da educação infantil é uma forma inicial de representar o mundo, pois essa linguagem estimula a criação artística, o desenvolvimento da escrita através do desenho e anuncia a existência de símbolos mais elaborados.

A reprodução de situações da vida cotidiana faz parte da infância e isso ocorre por meio das brincadeiras e também através de desenhos. Essa prática faz com que as crianças, cada vez mais, diferenciem os elementos reais e os que são trazidos de sua imaginação para a vida presente. A grande maioria das crianças tem o costume de desenhar e, nas creches e nas escolas, professores aproveitam essa pré-disposição, pois acreditam que a atividade artística é parte importante do desenvolvimento infantil.

Entretanto, com base no que observamos na literatura, ainda é necessário sedimentar um longo caminho para a compreensão do desenho como uma forma de expressão estética da criatividade e da imaginação para além dos manuais e estudos com base na ideia de estágios de amadurecimento.

Considerações Finais

Inicialmente a grande maioria dos estudos realizados sobre o desenho infantil partiram de uma compreensão maturacionista/etapista, mesmo com seus limites, é inegável que os trabalhos de MartheBerson (apud MÈREDIUEU, 2006), Mèridieu (2006 [1979]), Lowenfeld (1977), Luquet (1969), Piaget (1976), Maureen Cox (2007) prepararam um longo caminho pelo qual atualmente trilham outros pesquisadores que desejam compreender como se deu o início dos estudos nessa área. Atualmente, as pesquisas na área da psicologia e da educação levam em consideração justamente os postulados que foram construídos por esses estudiosos, entretanto autores como Luria

(2008) e Vigotski (2014), consideram que o desenho tem relações íntimas com as experiências culturais da criança e, por isso, não devem ser compreendidos apenas numa linha cronológica de desenvolvimento da idade.

As obras desses autores oferecem um aporte teórico bastante significativo para que os estudiosos contemporâneos possam desenvolver novas pesquisas científicas sobre o tema. E, nas últimas décadas, sobre o desenho infantil, nota-se que muitas pesquisas e estudos vêm sendo realizados.

Os achados da psicologia da criança e da sociologia da infância também têm demonstrado que, junto com as brincadeiras infantis, o desenho vem sendo compreendido como um dos elementos das culturas da infância, pois, “No ato de desenhar, assim como nas brincadeiras, as crianças estabelecem um diálogo entre a ficção e realidade, criando uma nova realidade no plano imaginado (BORBA et al., 2010, p. 466).

Com base na revisão da literatura partimos do pressuposto de que o desenho permite uma livre expressão do campo perceptivo e este possibilita o acesso a elementos presentes em experiências passadas e atuais, além de materializar conteúdos cognitivos que a criança acessa por meio da memória. Isso revela a importância da estimulação do ato de desenhar durante a infância. Por meio dos desenhos, nota-se a riqueza de recursos que a criança faz uso para conectar-se com seu mundo interno, articulando a essa prática os elementos incorporados da cultura.

Portanto, diante do que foi visto até aqui, constata-se que os modelos educacionais de modo geral, e, em especial, a educação infantil, precisam romper com as visões etapistas e naturalistas do desenho e investir em práticas pedagógicas que favoreçam o exercício da imaginação e da criatividade, o que permite que as próprias crianças signifiquem suas realidades. Neste sentido, esse artigo abre uma reflexão sobre o sentido estético e não só pedagógico do desenho.

Destarte, defendemos, com base em Vigotski, que a criança necessita desenvolver as diferentes modalidades de linguagens, a começar pelo desenho, pois este é a primeira representação significativa da língua escrita e falada e fonte de desenvolvimento cognitivo e afetivo, já que pode expressar sua relação com o mundo e suas emoções.

Referências

ALEXANDROFF, M. C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. In: **Construção psicopedagógica**, v.18, n.17, p. 20-41. São Paulo, 2010.

BORBA, Â. M. *et al.* Desenho, imaginação e culturas da infância. SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

BORGES K.C. A; ZANDAVALLI. C.B; MACHADO; V. M. de. Desenho: instrumento para análise das concepções de estudantes do ensino fundamental sobre o ciclo de vida do *Aedes aegypti* no ensino de Ciências. **Revista Educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v.17, n.50, p. 460-477, 2020.

CARVALHO. C; NEITZEL. A. A. de. A estética na formação de professores. In: **Rev. Diálogo Educ.** v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. Curitiba, 2013.

COX, M. **O desenho da criança**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977 [1954].

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Barcelona, Porto Civilização, 1969.

LURIA. A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 5.ed. São Paulo: Ícone, 2008.

LURIA. A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S; LEONTIEV. N. A. (Orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2016, p. 143-189.

MÈRIDIEU, F. de. **O desenho infantil**. 11.ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1979].

MONTEIRO, A.T. M. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco ano**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na: constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

SOUZA, A. S. L. Procedimento de Desenhos-Estórias: um brincar compartilhado. In: TRINCA, W. (Org). **Formas compreensivas de investigação psicológica: Procedimentos de Desenhos-Estórias e Procedimento de Desenhos de Famílias com Estórias**. São Paulo: Vetor, 2013, p. 337-350.

TRINDADE, R. G. **Desenho Infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IPSUM, Lumen Autem. **Referências**. Rio de Janeiro: Editora Lorem ipsum, 2019.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Mirela Figueiredo Santos Iriart, *André Luiz Alves Moreno e Alisson da Silva Souza*.

Submetido em 29/11/2020

Aprovado em 25/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)