
O que a criança desenha quando desenha casa?

ADRIANA TORRES MÁXIMO MONTEIRO*

Resumo

Neste artigo, propõe-se uma revisão das abordagens atribuídas ao desenho infantil produzido na escola. As práticas escolares observadas ao longo dos anos reduzem a significação do desenho das crianças, tornando-as invisíveis na maneira de ser e estar no mundo. Nesse sentido, é necessário buscar outros parâmetros teóricos que revelem novas possibilidades de perceber a criança, por meio do desenho produzido na escola. Reflexões recentes, vindas da Arte-Educação, da Psicologia Sócio-Histórica, da Sociologia da Infância e Educação ressignificam o grafismo infantil, tomando-o um registro elaborado por sujeitos socioculturais, históricos e autores. E, como uma elaboração singular, esse grafismo necessita ser investigado quanto aos contextos de produção, corporeidade, autoria e interatividade.

Palavras-chave: *Desenho infantil. Infância. Educação infantil.*

Nossa alma é uma morada. E, lembrando-nos das 'casas', dos 'apostos', aprendemos a 'morar' em nós mesmos. (BACHELARD, 1988)

“E, agora, todo mundo vai desenhando uma casa...”

Assim uma professora pediu aos seus alunos de 2 e 3 anos que desenhassem uma casa, após a leitura do poema “A casa”, de

* Psicóloga escolar formada pela FUMEC. Mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da PUC Minas. Coordenadora da Educação Infantil da Escola Balão Vermelho. E-mail: drimonteiro@balaovermelho.com.br.

Vinicius de Moraes. O desenho das crianças causou certa inquietação na professora, que se viu diante de círculos nomeados como “almofadas”, um enovelado de linhas indicando que um “carrinho” havia passado por ali, retângulo disforme que era “a televisão”, formas indefinidas que significavam o “tapete de brincar” e vários outros grafismos que representavam a vivência, a convivência, o movimento, o conhecimento, a memória, a emoção, a sensibilidade e a imaginação de cada criança daquele grupo.

Um dos motivos do estranhamento da professora pode ter sido o fato de esperar encontrar na produção das crianças marcas gráficas que se aproximassem do esboço de fachadas de casas, telhados, portas e janelas. Mas as referências apresentadas por esses alunos não eram uma reprodução estereotipada de casa; os traços representavam a vivência de cada criança no interior de suas casas.

Esse evento provoca a busca de um novo entendimento do desenho infantil. Para a revisão do desenho da criança produzido em contextos escolares, é necessário buscar parâmetros teóricos que ofereçam outras possibilidades de significação desse desenho, tomando-o como linguagem reveladora da infância.

“Cabeça, ombro, joelho e pés. Olhos, ouvidos, boca e nariz...”

De fato, conforme Barbosa (2006), desenhar faz parte das atividades que formam o repertório do jardim da infância desde o século XIX e, geralmente, são incorporadas às atividades de artes visuais e/ou psicomotoras. Entretanto, pode-se encontrar uma diversidade de intenções para essa prática pedagógica.

Em algumas propostas educacionais, a atividade de desenhar resume-se em entregar às crianças folhas mimeografadas com

os contornos de figuras compostas por animais sorridentes, sóis com expressões humanas, ambientes floridos e campos repletos de árvores frutíferas. Essas imagens revelam a maneira como a criança é associada ao cenário de um mundo irreal e harmônico. A concepção de infância dessa prática reproduz a ideia de que o universo infantil é reduzido a uma experiência única e artificial. Pode-se dizer que, assim, a criança é percebida como detentora de uma condição de pureza e felicidade, como se fosse um ser de um mundo desconectado da realidade vivida pelo adulto. Nesse contexto, o desenho é utilizado como ilustração e um meio para atingir outros objetivos educacionais – por exemplo, o exercício de atividades motoras, treino de habilidades manuais ou simplesmente o cumprimento de horários da rotina escolar.

É possível encontrar, também, práticas que rompem com o propósito de desenhar, para colorir formas predefinidas. A expressão da criança é o objetivo com essa ação pedagógica e advém do ato de desenhar livremente. Um aspecto que chama a atenção nesta última abordagem é o fato de o desenho da criança ser vinculado às fases de desenvolvimento mental, sendo a criança caracterizada como produtora, inicialmente, de garatujas desordenadas, garatujas ordenadas, chegando aos desenhos figurativos. Essa concepção se interessa mais pelos aspectos internos, mentais e cognitivos da representação infantil do que por sua manifestação e modo de produção. Dessa forma, nas práticas educativas, adota-se uma visão sequencial e evolutiva para o desenho, distribuindo-o em uma escala temporal, como uma das formas de compreensão da produção infantil. Assim, o grafismo é entendido sob uma lógica *etapista* e o desenho figurativo um objetivo a ser alcançado.

Na literatura, encontramos estudiosos do desenho infantil que difundem essa ideia – por exemplo, Luquet (1969), autor que compreende o desenvolvimento gráfico da criança como um processo evolutivo que passa por fases de maturidade, independentemente

da idade cronológica de quem o produz. Nessa mesma vertente de pensamento, há as contribuições de autores como Lowenfeld (1977) e Read (1982), que, fruto de estudos longitudinais, atrelam o desenvolvimento gráfico da criança ao seu desenvolvimento mental.

O evolucionismo também aparece na pesquisa da norte-americana Rhoda Kellogg (1987). Seu foco está na gênese do desenho da figura humana. A autora explicita que os rabiscos produzidos na primeira infância passam a formar diagramas, os quais, com o passar do tempo, vão se combinando e agregando outros diagramas, formando uma construção gráfica cada vez mais complexa, até chegar à figura humana, pois prevalece a crença de que o desenvolvimento do desenho infantil se dá por etapas naturais, que devem apenas ser estimuladas. Nessa perspectiva, à medida que evolui, a criança experimenta e reordena seus traçados.

É inquestionável a existência de uma gênese do desenho; as pesquisas de Mèredieu (1974) e Moreira (1984) também confirmam este fato. Mas o que se verifica é que a maneira como essa atividade é trabalhada na escola indica um olhar reduzido em fases de desenvolvimento ou atividade psicomotora. Essa compreensão reforça a ideia de que a produção gráfica da criança é sempre inconclusa, pois cada etapa conquistada sugere outra a ser alcançada.

Uma explicação para tal abordagem pode estar localizada na forte influência que a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento humano exerce no cotidiano escolar. Nesse entendimento, as linhas, pontos, traços fortes e finos, produzidos na riqueza da interação social de uma sala de aula, perdem seu valor, pois, aos olhos das professoras, a conquista maior está em figurar. É motivo de orgulho e sinal de avanço da criança quando ela se torna capaz de desenhar a figura humana. Ela mal começa a esboçar esse tipo de figuração e já tem de obedecer a um padrão estético imposto pela cultura escolar. E, como que seguindo o ritual da

música, nos desenhos têm de aparecer “cabeça, ombro, joelho e pés. Olhos, ouvidos, boca e nariz” e ainda a chamada linha de base, para “colocar” as figuras com os pés na terra.

Na contramão dessa proposição, Barbosa (1978, 2002) traz valiosa contribuição. A autora, uma das principais referências em arte/educação no País, defende o ensino da arte nas escolas. Seu principal argumento é de que a arte estimula a capacidade de construção e a cognição das crianças e adolescentes, ajudando-os a desenvolver outras áreas de conhecimento. Suas ideias provocaram uma significativa mudança na abordagem da arte na escola e são referência para trabalhos desenvolvidos por Buoro (1998), Derdyk (1989, 1990), lavalberg (1995, 2003), Martins (1998) e Pillar (1999), dentre outros. Essas pesquisadoras desenvolvem estudos que fortalecem a necessidade de dispensar à arte um tratamento sistemático e organizado na escola e, ainda, servem de referencial ao desenvolvimento das práticas de muitos professores brasileiros que ensinam arte ou a adotam em seu trabalho pedagógico. Nesse âmbito, atribui-se ao desenho uma dimensão artística, e sua produção se dá na e por meio da linguagem gráfica, que é concebida histórica, social, cultural e simbolicamente.

Para essas autoras, portanto, o desenho é uma linguagem gráfica que nasce em determinados contextos sociais e passa por um processo sócio-histórico de construção de conhecimento, no qual o aluno, como sujeito, utiliza a sua capacidade de intuir, compreender, relacionar, ordenar, configurar, interagir e significar.

Gardner (1997, 1999) se dedica à produção gráfica de crianças pequenas, e à estética infantil é tema de um de seus estudos. O autor enfatiza a existência de uma relação entre a criança e o artista adulto. Para ele, “se a criança estivesse consciente do potencial do meio e da gama de alternativas como o adulto está, ela seria esse adulto – já teria ultrapassado o mundo especial da infância” (GARDNER, 1999, p. 129). O mesmo autor ressalta, então, que desde muito cedo a criança já é capaz de experienciar

sentimentos ao contemplar objetos simbólicos. Portanto, quando faz arte, a criança realiza um trabalho que deixa de ser livre experimentação e passa a ser uma produção infantil com elementos estéticos próprios.

Dessa forma, Gardner considera a criança como artista e afirma que aos cinco anos ela vive o que ele chama de *idade de ouro do desenho*. Cabe ressaltar que essa é a emergência da concepção de que há uma estética infantil relacionada à do adulto, porém diferenciada pelas características próprias do modo de pensar da criança.

Essas contribuições são importantes para a significação do desenho infantil, produzido por crianças, mas não respondem à complexidade que envolve o ato de desenhar, deixando escapar outros aspectos relativos à socialização, à interatividade, à corporeidade e às condições de produção.

Para além dos rabiscos

O desenho produzido na escola é um tema que chama a atenção de várias pesquisadoras, tais como Faria, Demartini e Prado (2005), Silva (1998), Gobbi e Leite (1997, 1998, 1999, 2001, 2004, 2005, 2007), dentre outras. Para essas autoras, o desenho é apreendido como uma das linguagens da nossa cultura que favorece a compreensão da realidade, pois evoca uma expressividade que representa identidades, condições sociais, interações, o espaço vivido, o percebido, o aprendido e o imaginado. Leite (1998, p. 131), desenvolvendo um interessante olhar sobre essa questão, entende que

[...] o desenho da criança não pode ser visto como mera atividade escolar ou mesmo resultado de aptidão pessoal para as artes plásticas, mas, sim, como diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade.

Para Gobbi (1997, 2005, 2007), o desenho infantil é uma fonte documental que possibilita conhecer a percepção das crianças pequenas. Suas perguntas giram em torno da questão de como trabalhá-los e de como podemos olhar para aquele produto que está visível e nos é incompreensível.

Em parceria, Gobbi e Leite (1999) propõem um recorte específico em torno dos desenhos produzidos pela criança pequena. Trata-se de um olhar focado na compreensão do desenho como uma representação gráfica que tem autoria e possibilita a comunicabilidade com o mundo. Em suas palavras,

a criança faz parte da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto apresentar-lhe a realidade – ela a vive, a transforma e é por ela transformada cotidianamente. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade real de ser sujeito de seu processo. Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações em falta que exigem a presença acentuada do adulto para aprimorar-se. (GOBBI; LEITE, 1999, p. 28)

Na centralidade da teoria de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) está a constituição do funcionamento mental, sendo que o signo e os processos verbais participam desse mecanismo. Nesse sentido, o desenho infantil é uma produção composta por signos e marcas que o transformam em uma linguagem, pois constitui um código com características próprias. Esse código está relacionado a determinados contextos sociais e aos processos sócio-históricos de construção de conhecimento, nos quais, no caso, a criança como sujeito é capaz de criar, intuir, compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar. Essa concepção colocou-a no lugar de detentora de uma estética particular, capaz de produzir e reproduzir conhecimento e cultura. Ancoradas nesse construto, Gobbi e Leite (1999) fortalecem os estudos e pesquisas na área:

Assim, para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança co-nhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais. Da mesma forma que não se prendeu às fases ou etapas em seus estudos acerca do desenvolvimento humano, elaborando os conceitos de zonas de desenvolvimento, também não aprisionou os desenhos. (GOBBI; LEITE, 1999, p. 12)

Para Silva (1998), as condições sociais da produção da atividade gráfica de crianças interferem na qualidade do que é executado por elas. A autora considera a vivência escolar um espaço de interações na qual a produção de desenhos envolve o contexto, bem como os materiais ofertados, pois lápis, caneta, papéis, cadernos são objetos carregados de significados culturais:

A perspectiva histórico-cultural possibilita, concomitantemente, uma crítica e a superação das concepções maturacionais a respeito de grafismo, porque permite ver o desenho como signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Afinal, será que uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança civilizada? O contato com pares não é fundamental para a aquisição de formas amadurecidas de atividade, como o desenho? Possuir um substrato biológico não parece ser a única – ou principal – condição para o desenvolvimento do grafismo. (SILVA, 1998, p. 2)

Além da importância de saber das condições materiais de produção do desenho infantil, para conhecê-lo é necessário saber não apenas das interações entre os pares, mas, também, ressaltar o papel mediador da professora, pois ela facilitará ou não a dinâmica das relações que se dão entre as crianças.

Nessa perspectiva, Leite (2001, p. 117) ressalta a importância de observar as condições culturais da infância reveladas por meio dos desenhos infantis:

Um professor que está com a criança todo dia poderia se apropriar de seus desenhos, sim, mas para pensar neles, com eles e a partir deles! Começar a perceber que aquela criança sempre tem uma cor preferida, um tipo de traço que ela usa ou um tipo de disposição no papel. Poderia começar a perceber que ela tem uma coisa dela, singular, que está ali colocada. Ou que aquela outra criança está, naquele momento, mergulhada num movimento e aquele desenho não tem propriamente intencionalidade: ele é a concretização do prazer de estar desenhando, rabiscando, colorindo, jogando – des-preendida de que fase ou etapa uma criança daquela idade deveria estar [...].

No artigo “Psicologia das artes”, Vygotsky (1998, *apud* JAPIASSU, 1999) destaca uma de suas propostas principais em seus estudos ligados à arte, que é decantar a presença de uma dimensão simbólica, cultural, produzida com base no contexto sócio-histórico. Ainda que a centralidade da discussão posta por Vygotsky nesse documento seja especificamente sobre o teatro e a estética cênica, para ele as artes não poderiam ser explicadas tendo como referência a vida privada; pelo contrário, a compreensão exige uma interpretação que envolve a esfera da vida social. Sua crítica se volta para a psicologia empírica e experimental, que concebe a mentalidade humana isolada de seu processo histórico-cultural. Seus estudos demonstram um entendimento do homem como um ser que tem como base a dimensão biológica, e sobre ela se imbricam as dimensões socioculturais e históricas no processo de formação do indivíduo.

No ensaio psicológico *La imaginación y el arte en la infancia*, Vygotsky (1982) demonstra seu interesse pelo desenho infantil sob o olhar histórico-cultural. Mesmo que dê destaque aos aspectos invariantes que caracterizam as etapas de desenvolvimento do grafismo, a centralidade da discussão está na concepção de

desenho como expressão da imaginação criadora humana. Por certo, essa ideia foi retomada por Ferreira (1998, p. 40):

A teoria de Vygotsky apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho porque (a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e (b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua [da criança] realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra.

Essa observação evidencia que o desenho é expressão plástica do pensamento e, também, construção intelectual da criança.

Se por um lado a teoria de Vygotsky pode trazer importantes elucidações sobre a maneira como a criança utiliza a linguagem gráfica, mediada pela palavra para construir e reconstruir os significados de sua própria existência, outros estudos ampliam o entendimento da criança como sujeito histórico da linguagem, da cultura e da cognição em interação no mundo contemporâneo.

Para compreender o desenho da criança pequena, é importante concebê-lo como resultado de sua criação gráfica, conjugada com as situações comunicacionais expressas no momento de execução. Dentre as maneiras específicas das crianças se comunicarem, Sarmiento (2006, p. 19) detalha a importância de apreender suas falas:

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças, que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da intelegibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes. O desenho e sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta.

São inúmeras as linguagens utilizadas pelas crianças pequenas no momento em que desenhavam. Para melhor definir o que denomino como situações comunicacionais, recorre-se a Gobbi (2007, p. 123), que, por sua vez, citando Mário de Andrade (1976),

diz que ele afirmava que “a criança desenha com o corpo todo, emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha”.

Nesse sentido, a criança é um sujeito produtor de uma cultura própria, que se insere *na* e dialoga *com* a cultura do adulto. O grafismo contém a marca de uma realidade, seja ela abstrata, seja figurativa. No momento de execução, a fala, o gesto, o movimento e o corpo se harmonizam no processo de construir significados. Gouvêa (2002, p. 18) esclarece essa questão:

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e, nesse processo, construindo na relação com o adulto uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias – que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto.

Autores como Corsaro (2002), Gouvêa (2002) e Sarmento (2003), ao discutirem a interatividade, ou cultura de pares, resgatam o legado de Vygotsky quando ressaltam que uma das características da ação infantil é a interação entre os pares, possibilitadora de uma aprendizagem intrageracional.

“As imagens das casas estão em nós tanto quanto estamos nelas!”

No pretexto deste texto, partiu-se de uma prática escolar que, para ser analisada, teve o prenúncio de Bachelard (1988), que leva a visitar outros contextos teóricos. Afinal, as casas que as crianças

desenham não representam a casa que a professora imagina, mas produzem marcas que falam de seus espaços vitais, carregados de uma complexidade de dimensões que se interligam, como a afetividade, a corporeidade, a socialização, a interatividade. São desenhos que expressam uma cultura geracional: a cultura infantil, construída no diálogo com a cultura mais ampla, mas caracterizada por formas singulares de significação do mundo. Portanto, o desenho infantil é um registro elaborado por autores, sujeitos singulares, portadores de uma identidade social, histórica e cultural. Tal identidade é constituída pelo pertencimento a um grupo geracional: a infância.

A interseção entre os campos da Educação, da Psicologia Sócio-Histórica e da Sociologia da Infância pode fornecer um referencial de análise do desenho infantil que contribuirá ativamente para o reconhecimento das diversas culturas infantis vividas na escola e, com base na diversidade da experiência infantil, para ampliar novas propostas de Educação que tenham a criança como foco principal na elaboração e vivência de práticas educativas.

WHAT DOES A CHILD DRAW WHEN HE/SHE DRAWS A HOUSE?

Abstract

In this paper, we propose a review of approaches attributed to children's drawings produced at school. School practices observed over the years have reduced the meaning of children's drawings, making them invisible in the way they relate to the world. Thus, it is necessary to seek other theoretical parameters that reveal new possibilities of perceiving the child through drawings produced at school. Recent reflections, coming from Art Education, Socio-Historical Psychology, and the Sociology of Childhood Education reframe childrens' drawings, taking a record prepared by sociocultural and historical individuals and authors. And, as a natural development, this artwork needs to be investigated as to the contexts of production, embodiment, authoring, and interactivity.

Key words: Children's drawing. Childhood. Early childhood education.

QUE DESSINE L'ENFANT LORSQU'IL DESSINE UNE MAISON?

Résumé

L'article fait une révision des approches théoriques relatives au dessin infantile tel qu'il est produit à l'école. Les pratiques scolaires développées au long des années réduisent la signification du dessin, ce qui rend les enfants invisibles dans leur façon d'être dans le monde. Cela dit, il faudrait trouver d'autres paramètres susceptibles de révéler des formes nouvelles de voir l'enfant à travers le dessin qu'il produit à l'école. Des réflexions récentes, issues du domaine de l'Art-Éducation, de la Psychologie sociohistorique, de la Sociologie de l'enfance et de l'Éducation, offrent une nouvelle signification au graphisme infantile en le prenant dans un registre élaboré par des sujets socioculturels, historiques et qui sont considérés comme des auteurs par entière. Considéré comme élaboration singulière, ce graphisme a besoin d'être analysé quant au contexte de sa production, de sa corporéité et de son interactivité.

Mots-clés: Dessin infantile. Enfance. Éducation infantile.

Recebido em 30/9/2010

Aprovado em 15/10/2010

Referências

- ANDRADE, M. de. *Táxi e crônicas no diário nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. História da arte-educação: a experiência de Brasília. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO 1 – ECA/USP, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed: 2006.
- BUORO, A. Bueno. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-364, maio/ago. 2005.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DERDYK, E. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho das crianças*. Campinas: Papirus, 1998.
- GARDNER, H. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 1997.
- GOBBI, Márcia. O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Territórios*

da *infância*: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

GOBBI, Marcia; LEITE, Maria Isabel. *O desenho da criança pequena*: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 1999, Caxambu-MG. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf >. Acesso em: 2 ago. 2006,

GOUVÊA, M. C. S. de. *Infância, sociedade e cultura*. In: CARVALHO, Alysso *et al.* (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

GOUVÊA, M. C. S. de. *Infantia*: entre a anterioridade e a alteridade. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. Inédito.

GUIMARÃES, L. M. B. *Desenho, desígnio, desejo*: sobre o ensino do desenho. Teresina: Ed. UFPI, 1996.

IABELBERG, R. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 69, p. 34-59, dez. 1999.

KELLOGG, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. 5. ed. Madrid: Cincel, 1987.

LEITE, Maria Isabel F. P. A criança desenha ou o desenho da criança? Ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel F. P. *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004.

LEITE, Maria Isabel F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

LEITE, Maria Isabel F. P. *O que e como desenhavam as crianças?* Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

LUQUET, G-H. *O desenho infantil*. Barcelos: Ed. do Minho, 1969.

MARTINS, M. Celeste; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. Telles. *Didática do ensino da arte*: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

MÈREDIEU, F de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho*: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004.

- PIERANTONI, Ruggero. O segundo desenho: mudanças estruturais no desenho de um mesmo objeto depois de vinte e quatro horas. *Substratum*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, 1998.
- PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. São Paulo: Mediação, 1999.
- PIMENTEL, L. G. *A arte no desenvolvimento gráfico da criança e do adolescente*. Belo Horizonte, 1999. 32 p. Inédito.
- PIMENTEL, L. G. *Comunicação ou expressão: a representação gráfica da criança e do adolescente a partir de algumas referências teóricas*. São Paulo: ECA/USP, 1995.
- READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ROCKWELL, E. Três planos para o estudo das culturas escolares: o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural. *Interações*. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 11-25, 2000.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO; CERIZARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2003.
- SARMENTO, M. J. *Lição de síntese. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Documento Provisório, 2006.
- SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SILVA, S. M. C. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- VIANNA, M. L. Do desenho estereotipado à desestereotipização. In: ARTE NA ESCOLA. *Anais do seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia das artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 *apud* JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 69, p. 34-59, dez. 1999.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.
- ZANIN, V. P. M. Arte e educação: um encontro possível. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, p. 57-66, jan./jun. 2004.