

## ARTE INFANTIL: DO PRÉ- SIMBOLISMO AO ABSTRACIONISMO

Rosa Lavelberg  
Professora Doutora da Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo

Rafaela Gabani Trindade  
Mestranda pela Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo

### Resumo

A garatuja parte de esquemas procedimentais e cognitivos diversos da imagem abstrata. Configura-se como peça pré-simbólica em um momento em que o desenhista já está de posse da função simbólica.

Estes aspectos elucidam sobremaneira a didática da arte que observa a produção da infância com fonte de alimentação na arte adulta.

Palavras-chave: Arte infantil; educação; aprendizagem em arte; arte; artista.

### Abstract

*Children's scribbles start from several cognitive and procedural schemes of abstract images. It constitutes a pre-symbolic piece at a moment in which the drawer already dominates the symbolic function.*

*These aspects tell us a great deal about the didactic of art that observes childhood production with food source in adult art.*

*Key words: Children's art; education; art learning; art; artist.*

### Introdução

Para compreender a diferença entre o pré-simbolismo<sup>1</sup> da arte da infância e o abstracionismo da arte adulta vamos discorrer e tentar caracterizar os dois objetos desta investigação: os rabiscos da arte infantil e a arte abstrata.

Desde a modernidade o artista adulto passa a se interessar pela produção da criança incorporando seus aspectos procedimentais em sua arte. Por sua vez, a arte infantil já foi estudada de diferentes pontos de observação, que ignoraram ou consideraram a interlocução que a criança faz com a produção adulta<sup>2</sup>.

## **A arte abstrata**

A arte moderna trouxe inovações conceituais, técnicas e estéticas em relação à produção artística que a antecedeu. Emergindo por meio da crítica do “academicismo” então vigente, os sucessivos movimentos artísticos do fim do século XIX e século XX provocaram uma nítida abertura, ampliação da percepção e do entendimento sobre a arte. Favaretto (2006, p. 252) afirma que:

O obstinado trabalho das vanguardas desenvolveu operações que atingiram a imagem da arte, a atitude dos artistas e o sistema da arte, produzindo alterações significativas na produção e na recepção. Ao enfatizar os projetos de ruptura, principalmente o de superação do que julgavam ser a concepção idealizada de arte, as vanguardas efetivaram a flexibilidade, o procedimento conceitual, como seu princípio básico. Esta consciência de si, reflexiva das condições da arte, identifica o processo de autonomização da arte moderna com o próprio desenvolvimento da história da arte.

Ou seja, a arte passava a pensar sobre ela mesma, sobre o conceito de arte, a idéia de obra, a imagem de artista, o comportamento dos receptores. Com as transformações promovidas, modificava-se a realidade figurativa marcada pela representação figurada e simétrica do mundo (conforme Francastel, 1982), partindo para uma visão multifacetada e dinâmica da arte, condizente com a vida moderna.

As profundas mudanças econômicas, sociais e culturais que marcaram a época refletiram sobre a produção artística: surgia a necessidade de se considerar as novas realidades então reveladas pela ciência, pelas dinâmicas da matemática e da física, as novas idéias nas áreas da psicologia e biologia; atentava-se também a novas tendências no cenário político, à crescente industrialização e desenvolvimento tecnológico, ao surgimento da fotografia e do cinema. Estas condições possibilitaram aos artistas se verem livres da necessidade da arte como representação, abrindo espaço para a pesquisa e a invenção em arte em âmbitos ligados à própria arte e seus elementos constitutivos, ou seja, a superfície e os elementos da linguagem, consolidando sua autonomia (GOODING, 2002).

A partir do momento em que a Arte deixa mesmo de querer nos fornecer um signo que nos sugere diretamente um objeto e que restitui a lembrança de uma visão momentânea ou de uma

identificação habitual, somos levados a conceber de que modo as artes [...] constituem uma linguagem tanto quanto as artes da palavra e da audição. (FRANCASTEL, 1982, p. 144-145).

Nas palavras de Gooding (2002, p. 6), “[...] o progresso de uma arte da representação para a da abstração de certa maneira ocorreu paralelamente a essa busca moderna quintessencial por um novo tipo de verdade.” Assim sendo, buscava-se de forma consciente mudanças radicais no modo do artista representar sua experiência do mundo, no intuito de revelar aspectos da experiência artística que transformavam e inauguravam novas proposições poéticas de alguma forma inacessíveis aos propósitos da arte figurativa.

Todo este processo resultou na rejeição do retrato da realidade do mundo pela imitação da aparência das coisas ou pela representação ilusionista de fenômenos naturais. O interesse estava agora na invenção de novos meios para representar a relação dinâmica entre os objetos, o que exigia o uso de uma linguagem visual abstrata (GOODING, 2002).

Assim, tensionando o horizonte modernista, surgiram as tendências abstratas que, longe de se realizarem sob um único “movimento abstrato”, seguiam de diferentes formas o caminho rumo à “*apresentação* da pintura ou da escultura como um objeto real no espaço real”, deixando para trás a “*representação* de objetos reconhecíveis no espaço pictórico” (GOODING, 2002, p. 7, grifo do autor).

Esta diversidade de manifestações da tendência abstrata, que repousa sobre a diversidade dos discursos (por vezes contraditórios entre si) de muitos dos mais importantes artistas abstratos acerca do que intentavam, leva historiadores e críticos a uma dificuldade terminológica ao tratar do que define a arte abstrata.

Pode-se inclusive admitir que mesmo a arte figurativa é “abstrata”, no sentido de que toda arte opera com aspectos abstratos do mundo, por meio da seleção, da ênfase. Toda arte lida com as propriedades e qualidades das coisas, e não as coisas propriamente ditas, pelas complexas relações que se pode estabelecer entre elementos abstratos como “*design* e estrutura, linha e formato, textura e fatura, ritmo e intervalo, luz e sombra, cor e tonalidade” (GOODING, 2002, p.8). Segundo Francastel (1982), afirmar que a representação figurada do mundo nos fornece simplesmente um duplo da

percepção é totalmente ilusório: todo objeto é um lugar onde interferem atividades materiais e imaginativas, toda representação pelo traço e pela cor implica sempre seleção.

Por esta via explicativa, não surpreende o fato de que alguns autores consideram como arte abstrata a expansão das possibilidades expressivas da arte figurativa, como o uso de cores arbitrárias, as pinceladas evidentes, intervenções sobre a superfície, distorções da figura, etc. Até mesmo os artifícios naturalistas (perspectiva, convenções de sombra e tonalidade, etc.) constituem uma tentativa ilusionista de revelar aos olhos uma espécie de “janela para o mundo” (GOODING, 2002, p.8).

Por outro lado, levando a representação naturalista às suas últimas conseqüências, os artistas do século XX buscaram romper com as convenções acadêmicas que perduravam desde a Renascença, afastando-se em maior ou menor grau da descrição naturalista. Influenciados pelas artes decorativas, arquitetura, a matemática e a geometria, a arte folclórica e objetos etnográficos, bem como a música, os artistas abstratos desenvolveram suas idéias partindo de diferentes premissas e seguindo por diversas direções. Alguns termos empregados à definição da arte abstrata referem-se, portanto, a circunstâncias históricas bem delimitadas: o “suprematismo”, neologismo criado por Malevich em 1915 para definir seu trabalho; *De Stijl* (“o estilo”, em holandês), título de uma revista publicada em 1917 por um grupo de artistas e profissionais de diferentes áreas e idéias semelhantes; neoplasticismo, termo usado por Mondrian para denominar sua arte; *Abstraction-Création*, outro título de publicação criada em Paris no início de 1930; *tachisme*, termo para definir a pintura feita por golpes pictóricos (*taches*, em francês); “*action painting*” e expressionismo abstrato, que se referiam aos trabalhos de artistas americanos; construtivismo, fundado na idéia da importância da arte em cumprir um papel decisivo na construção das formas culturais de uma nova civilização, etc.

De qualquer forma, podemos admitir uma possível definição que destaca, por um lado, a arte figurativa como sendo aquela que representa “a ilusão de uma realidade percebida, por mais que seja simplificada, distorcida, exagerada ou ampliada” (GOODING, 2002, p.11), enquanto que a arte abstrata se refere, portanto, à não-figuração, independentemente das diversas

nominações recebidas em diferentes momentos históricos ou circunstâncias ideológicas e críticas.

Ainda assim, a arte abstrata não prescinde da importância de certos tipos de arte figurativa que se aproximaram da abstração, como o cubismo. Para Gooding (2002, p.9),

Os artistas abstratos criaram imagens originais que se equiparam em intensidade e força às da grande tradição da arte figurativa. A abstração não suplantou a arte representacional, mas ocupou um lugar a seu lado, descobrindo novas possibilidades de visão, mudando a maneira como as coisas são vistas e conhecidas.

De acordo com o autor, a categoria “semelhança” pode ser aplicada tanto à arte figurativa quanto à arte abstrata, porém diferindo em relação à natureza dessa semelhança: no primeiro caso, ela pode se estabelecer entre o objeto real e o pictórico, ou, de outro modo, instituir a aproximação entre um objeto e um conceito.

Para ele, a arte abstrata depende, para seus efeitos, do observador e sua capacidade imaginativa para significar as sensações provocadas pela concretude das formas, cores, ritmos e texturas. O discurso sobre a arte responde à imagem, e permite apenas uma “negociação de aspectos de significado compartilhados”.

Há pouco espaço para uma elaboração das complexidades críticas ou históricas que resultam da obra de arte abstrata, na medida em que ela assume seu lugar em um discurso no qual as possibilidades de significado são ‘controladas’, mas nunca exauridas. [...] A arte abstrata tem muitas maneiras de tocar em coisas conhecidas, mas sua referência a acontecimentos em narrativas conhecidas nunca é literal e inequívoca: ela sempre exige extrapolação imaginativa. (p. 10-11).

Deste modo, a abstração na arte se desenvolveu ao questionar os fundamentos pictóricos da arte figurativa, propondo-se como não-figurativa e não-objetiva (termo utilizado por Chipp, 1988), em diferentes graus nas suas diversas manifestações. A diversidade das tendências abstratas caminhou desde um sentimento messiânico e idealista de alguns artistas, assumindo por vezes uma missão ética e até mesmo espiritual, até a concepção de uma arte desprovida de referência, que buscava ser nada, exceto sua própria coisa.

Ainda que constituída nessa complexidade de expressões correspondentes a específicos contextos histórico-culturais, alguns autores entendem a produção artística abstrata madura numa relação derivativa das expressões artísticas infantis e de comunidades neolíticas ou primitivas contemporâneas, pela aproximação em relação a formas geométricas e sintéticas. Apesar do caráter simbolista que une tais produções, vemos que “quanto mais desenvolvido é o nível de cultura cuja arte estamos examinando, mais complexa é a rede de relações e mais obscuro o *background* social em que elas se inserem” (HAUSER, 2003, p. 23), conforme analisaremos a seguir, detendo-nos à observação da arte infantil.

### **O pré-simbolismo da arte infantil**

O desenho infantil tem sua gênese diversa a depender da interlocução com os procedimentos que a criança usa. Tais procedimentos são conjuntos de ações que implicam em resultados, estão autorizados no meio ambiente do desenhista e são abertos à criação, são modos de agir sobre meios e suportes, estruturados culturalmente e recriados por desenhistas individuais.

Esquemas procedimentais são formas de conhecimento que correspondem a um “saber como”. Expressam o nível das habilidades para realizar algo em nome de um objetivo, propósito ou meta. Para isso, há de se saber mobilizar recursos, considerar o contexto, o espaço e o tempo, tomar decisões. Esquemas procedimentais implicam ações sucessivas que servem de meio para alcançar um fim (por “precursividade”). São difíceis de abstrair de seus contextos, pois são relativos a situações particulares e heterogêneas. Sua conservação é limitada. A evocação desses esquemas significa conservá-los por reconstrução presentativa. (MACEDO, 2008, p.1).

A equivalência de resultados em diferentes crianças do início da gênese do desenho infantil está ligada a fatores endógenos, comuns à diversidade dos desenhistas. Diferenças entre desenhistas de diferentes culturas se acentuam quando os fatores exógenos atuam de forma mais explícita no processo de socialização progressivo da criança, que coincide com o ingresso no ensino fundamental.

As garatujas ou rabiscos enquanto fase ou momento conceitual - preferimos a última definição - são a visualidade mais universal dos desenhos da infância.

Piaget (1969) oferece suporte teórico que nos autoriza a pensar a garatuja enquanto ação da qual a criança abstrai relações que promovem os avanços do plano gráfico.

A criança já está de posse da inteligência representativa, mas não é capaz de *fazer de conta* no plano gráfico. Esta decalagem<sup>3</sup> deve-se ao fato de que a construção do símbolo no bidimensional é mais complexa do que a partir do próprio corpo. Assim sendo, a mesma criança que é capaz de fazer de conta que alimenta sua boneca por intermédio de jogo simbólico, valendo-se de símbolos, não sabe ainda desenhar símbolos que tomam uma coisa por outra. Quando desenha sua ação sobre a superfície é, portanto, pré-simbólica.

Este pré-simbolismo gráfico foi estudado exaustivamente por autores dentre os quais destacamos Lowenfeld (1961), que o nomeou de garatuja e dividiu esta fase em subfases evolutivas (garatuja desordenada, ordenada, longitudinal, circular, circular isolada e nomeada); por Rhoda Kellogg (1987) que nomeou de rabiscos e descreveu suas diversas modalidades como rabiscos básicos associados a modelos de implantação no papel.

O pré-simbolismo, na escala da aprendizagem e do desenvolvimento, é a forma que dará base à construção do símbolo no desenho e será englobada no momento conceitual posterior da simbolização.

A garatuja nada representa, mas é um devir da simbolização. A forma abstrata, por sua vez, na arte do jovem e do artista não quer representar, quer acontecer na superfície, no espaço. Até pode ter base algo no real, mas não quer trazer as coisas, prefere discutir a arte.

Pensar sobre o pensamento artístico para desconstruir, reconstruir a arte é realizar proposições poéticas com intenção, fazer formas abstratas situa-se neste paradigma. Fazer formas pré-simbólicas depende primeiro do ver e do fazer em vez do conceber, atributo da forma abstrata.

A garatuja nomeada, momento que sucede o rabisco, não é um salto do acaso, ocorre pela preparação, pela sucessão de ações, pela repetição e

diferenciação das ações. De repente a criança lê e nomeia, do pré-simbolismo nasce o símbolo.

A aprendizagem do desenho segue pela simbolização e alcança a abstração que não abandona conteúdos simbólicos, apenas não quer rerepresentar o mundo.

Aos esquemas procedimentais da garatuja somam-se os esquemas conceituais que dão significado simbólico ao desenho. A um sol redondo com raios atribui-se significados diferenciados, que ultrapassam o procedimento de sua execução, presentifica-se na superfície um sentido que pode ser lido, interpretado e agora a intenção do desenhista se relaciona à interpretação de leitores. O desenho passa a ser lido por outros.

O sistema do desenho segue o código cultural dos desenhos do meio em seus avanços, portanto, nas culturas onde artistas trabalham com as formas abstratas, jovens desenhistas adolescentes podem alcançar fazê-lo.

### **Diferenças procedimentais e cognitivas entre o desenho da criança e do artista adulto**



Figura 1. *Casa do Terror* (carvão e conté sobre papel), de Oswaldo Goeldi.

Vejamos o exemplo do desenho *Casa do Terror* de Oswaldo Goeldi. O trabalho não é abstrato, mas também não quer rerepresentar o real, quer

imaginar, neste sentido, abstrai relações e cria novas realidades. Diversamente dos rabiscos da infância e dos desenhos infantis pré-esquemáticos ou esquemáticos (desenhos de imaginação) animistas, Goeldi domina o sistema complexo dos códigos da linguagem artística.

A casa de Goeldi com olhos e boca difere do animismo infantil. A fatura de Goeldi é fruto de interação consciente e sensível com o sistema de representação do desenho que o autoriza a desconstruir uma fachada real e revelar nela uma face que causa terror. Diferentemente da analogia morfológica descrita por Luquet (1969), que leva a criança desenhista a ver nas formas da porta e das janelas da fachada a mesma forma de um rosto com dois olhos e uma boca que a leva a construir um rosto.

Assim sendo, a criança faria o desenho casa/rosto por analogia de forma e não por intenção poética para promover significados além do animismo, como o terror no desenho da fachada.

Muitas crianças criam trabalhos extremamente expressivos intuitivamente em vez de fazê-lo por intermédio de modos conscientes e avaliativos que os artistas adultos exercitam. (EISNER, 2002, p. 138, tradução nossa).

Os esquemas cognitivos que autorizam estas intervenções na imagem pelo adulto são construídos na interação com os códigos da linguagem do desenho, transcendem o contexto específico e restrito dos esquemas procedurais das garatujas, alimentam-se no meio cultural.

Segundo Brent Wilson<sup>4</sup> as imagens nos brindam com um meio específico de fazer mundos. Acreditamos que em uma perspectiva inclusiva das culturas a leitura das imagens da arte se dá dentro de tradições específicas e diversas.

Para assimilar os códigos da linguagem de uma tradição cultural ou de várias e saber criar, é preciso participar de situações de interação e aprendizagem em que habilidades cognitivas se desenvolvem na interação e o fazer promove as habilidades procedimentais ou procedurais, ambas reguladas pela sensibilidade que, por sua vez, é gestada nos valores atribuídos ao fazer arte e à arte do desenho em contextos diferentes.

Eisner formula de modo magnífico as relações entre cognição, habilidades e sensibilidade e contexto educativo na arte da criança em seu livro *The Arts and the Creation of Mind*:

O argumento que pretendo desenvolver aqui é que os modos por intermédio dos quais as crianças se expressam em artes visuais dependem das habilidades cognitivas que adquiriram e as habilidades cognitivas estão relacionadas tanto aos fatores biológicos como às habilidades aprendidas quando os traços humanos interagem com a situação na qual elas trabalham. A performance humana nas artes é um tento de uma mistura dinâmica de traços que interagem: desenvolvimento, situação e as habilidades cognitivas que a criança adquiriu como resultado desta interação. O processo de educação em arte ou em outra área qualquer é promovido por professores, porque eles projetam situações nas quais e por intermédio das quais o crescimento de tais habilidades é promovido. (EISNER, 2002, p. 107, tradução nossa).

A intervenção didática e a intervenção na “zona de desenvolvimento proximal” descrita por Vygotsky (1979) fazem a diferença na aquisição da linguagem do desenho e na possibilidade dos aprendizes de desenho de alcançarem as proposições poéticas da abstração.

### **O pré-simbolismo da arte infantil não é abstracionismo**

Vygotsky (1979), em suas considerações sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem, indica a inter-relação entre dois diferentes momentos do processo de aprendizagem, denominando-os nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro se refere ao que a criança é capaz de fazer sozinha, indicando habilidades e conhecimentos já adquiridos. Já o nível de desenvolvimento potencial revela a capacidade de solução de problemas pela criança com a ajuda de outros pares ou adultos. À diferença existente entre estes dois níveis Vygotsky denomina “zona de desenvolvimento proximal”, que inclui, portanto, funções que se encontram em processo de desenvolvimento.

Suas conclusões apontam a fundamental importância da intervenção pedagógica que incide sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelecendo intencionalmente as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória mediada, atenção voluntária,

pensamento). É deste modo que suas idéias conduzem à compreensão de que o ensino deva se antecipar ao desenvolvimento, promovendo-o de fato. Isto implica dizer que a aprendizagem se apóia em funções ainda imaturas, em processos psíquicos que estão ainda no momento inicial de seu desenvolvimento.

Estas premissas acerca do desenvolvimento infantil nos permitem compreender como o surgimento de complexas funções psíquicas, como a abstração e a imaginação, se dão por intermédio da aprendizagem de formas culturais de conduta e conhecimentos acumulados pela sociedade, que seguem do plano social, interpsíquico, para o âmbito intrapsíquico, assimilados pelo indivíduo num processo ativo perante seu meio. Ou seja, esta internalização ocorre por uma reconstrução interna de uma operação antes externa, compartilhada socialmente.

Sendo assim, primeiramente a atividade cognitiva da criança se dá primordialmente por meio da memória. Sua ação no mundo se encontra ainda muito dependente do que vê, do que percebe no seu ambiente imediato. É através de um longo processo que sua ação gradualmente apresentará uma independência visual em relação ao seu meio concreto imediato, possibilitando o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Em relação ao desenvolvimento gráfico, antes que o desenho adquira para a criança uma função simbólica (processo em que o surgimento da fala assume essencial importância), a criança reage ao desenho como um objeto semelhante a qualquer outro, e não como a representação de determinado objeto. Quando passa a desenhar objetos ou conceitos mais complexos, ela o faz de forma esquemática, isto é, indicando as qualidades gerais do objeto sem a intenção de representação visual de um modelo, e sim o registro do que ela sabe sobre as coisas e sobre si mesma, baseando-se na memória do que já viu, do que já sabe. Desenham o que sabem sobre as coisas e o que lhes parece mais importante nelas, recusando-se a observar o que a cerca para só então representá-lo graficamente (VYGOTSKY, 1998).

À mesma maneira, o desenvolvimento da imaginação será tão mais rico quanto maior for a experiência acumulada, quanto maior for o conhecimento acerca da realidade sobre a qual se cria (VYGOTSKY, 1998). Afirmar que a

criança naturalmente possui uma imaginação mais rica e promissora em relação ao adulto (em condições plenas de desenvolvimento da capacidade imaginativa), é desconsiderar o desenvolvimento histórico e social de uma atividade psíquica complexa que se dá organicamente relacionada à experiência prática, a processos criativos ativos enraizados na cultura a que se tem acesso, altamente dependentes do conhecimento acumulado acerca das condições implicadas no processo criativo. Ideia esta que vai ao encontro das considerações de Eisner em relação aos meios expressivos intuitivos a que as crianças recorrem, diversamente do adulto cuja ação se dá por meios “conscientes e avaliativos”, ampliados culturalmente.

Observamos então que a aproximação direta entre o pré-simbolismo da arte infantil e a complexidade dos meios abstratos a que recorrem os artistas adultos é não menos complicada. Na verdade, como vimos, ainda que a atividade da criança pequena apresente os germens de um trato simbólico com a realidade, ela percorre um longo caminho de aprendizagem para que possa alcançar plenamente o pensamento conceitual abstrato no futuro.

Neste contexto, a ação pedagógica do adulto se faz fundamental e necessária ao promover o desenvolvimento do pensamento abstrato e do grafismo infantil, através do ensino comprometido com o desenvolvimento máximo de suas potencialidades cognitivas e artísticas, desde a mais tenra idade, pois, como já dito, a garatuja é um devir da simbolização.

É o pleno desenvolvimento das capacidades abstrata e imaginativa, e a aquisição da linguagem do desenho, que possibilitará à criança alcançar posteriormente os meios da proposição poética abstrata, com marca pessoal. Ela poderá, então, pensar sobre o pensamento, ou pensar sobre o pensamento artístico, à maneira das vanguardas e sua “consciência de si”. Uma transformação lenta, mas profunda, análoga ao percurso da arte moderna até uma de suas últimas expressões: a arte abstrata.

---

<sup>1</sup> Iavelberg (2006) nomeou de pré-simbólicos os desenhos que correspondem ao período dos rabiscos ou fase da garatuja.

<sup>2</sup> Cf. IAVELBERG, 2008.

<sup>3</sup> Piaget nomeou decalagem horizontal, que ocorre quando o desenvolvimento cognitivo em uma área do conhecimento difere do grau de desenvolvimento em outra.

<sup>4</sup> Cf. WILSON, B.; HUWITZ; WILSON, M., 2004, p. 21.

## Referências Bibliográficas

CHIPP, Herschel Browning. *Teorias da arte moderna*. Tradução Waltensir Dutra et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EISNER, Elliot W. *The Art and the Creation of Mind*. New Haven&London: Yale University Press, 2002.

FAVARETTO, Celso Fernando. Do moderno ao contemporâneo. In: Fernando Pessoa. (Org.). *Arte no Pensamento*. 1 ed. Vila Velha, ES: Museu Vale do Rio Doce, 2006, p. 250-257.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

GOELDI, Oswaldo. *Casa do Terror*. 1953. Carvão e conté sobre papel 23 x 32,5 cm. Coleção Afonso Henrique Costa. Registro fotográfico Eduardo Castanho/Itaú Cultural.

GOODMAN, Mel. *Arte abstrata*. Tradução Otacilio Nunes; Valter Ponte. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IAVELBERG, Rosa. *O Desenho Cultivado da Criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_. *Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta*. In, ANAIS ANPAP, 2008

KELLOGG, Rhoda *Analisis de la expression plástica del preescolar*. 5ed. Madrid: Editorial Cincel, 1987.

LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

LUQUET, Georges-Henri. *O Desenho Infantil*. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MACEDO, Lino. *Esquemas para Realizar e Compreender*. Xerocópia. 2008.

PIAGET, Jean & FRAISE, Paul. O desenho infantil. In: *Tratado de Psicologia Experimental*. v.8. Rio de Janeiro: Forense, 1969, p.188-224.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

WILSON, Brent & HUWITZ, Al & WILSON, Marjorie *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2004.

Currículos resumidos:

Rosa Iavelberg é Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretora do Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA). Autora dos livros: Iavelberg, R. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003; Iavelberg, R. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: ZOUK, 2006 e Arslan M. L. & Iavelberg, R. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson, 2006.

Rafaela Gabani Trindade é pós-graduanda pelo programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Linha de Pesquisa Psicologia e Educação. Licenciada e formada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Bauru).