



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA ALMEIDA DO CARMO LAURO

**ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO EVIDENCIADOS NO DESENHO INFANTIL**

Brasília - DF  
2023

MARIA EDUARDA ALMEIDA DO CARMO LAURO

**ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO EVIDENCIADOS NO DESENHO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

BRASÍLIA - DF  
2023

MARIA EDUARDA ALMEIDA DO CARMO LAURO

**ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO EVIDENCIADOS NO DESENHO INFANTIL**

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Ma. Elisângela Moreira Peraci  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília  
Suplente

BRASÍLIA – DF  
2023

Dedico este trabalho àqueles cujo desenho foi um pedaço de seu eu desde a infância.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me levar a uma área que eu não teria escolhido, por me manter em um lugar onde eu não queria estar, por insistir enquanto eu não entendia e por me dar a chance de aprender coisas que eu não teria pedido, mas que mudariam minha forma de ver.

Agradeço aos meus pais por se importarem com minha educação, por me motivarem e valorizarem intelectualmente e por sempre me incentivarem no desenho.

Agradeço à minha professora orientadora pela paciência em me receber enquanto realizava este trabalho.

O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e o conhecimento do Santo é entendimento.

Provérbios 9:10

## RESUMO

Esta pesquisa exploratória mostra, com base nos estudos de base psicogenética de Wallon sobre o desenvolvimento infantil e nos de Luquet sobre o desenho infantil, que aspectos do desenvolvimento infantil podem ser percebidos por meio dos desenhos produzidos pelas crianças. Observando teoricamente as mudanças entre os estágios nomeados por Wallon de personalismo e categorial e entre as fases do realismo falhado e do realismo intelectual de Luquet, fica evidente a evolução na formação de conceitos pelas crianças, na sua compreensão de relações entre os elementos desenhados, assim como na coordenação motora fina e na atenção. Como meio de verificar as correlações entre as teorias, foi feito um estudo de campo com crianças a fim de analisar seus desenhos. Ver os desenhos infantis a partir de uma base teórica da Psicologia e a partir de análises cuidadosas dos mesmos, de modo a reunir teoria e prática, enriquece o trabalho dos educadores ampliando seu olhar para uma prática tão comum nas escolas e tornando sua atuação mais efetiva para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis.

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil; desenho infantil; educação; Wallon; Luquet.

## **ABSTRACT**

This exploratory research shows, based on Wallon's psychogenetic studies of child development and Luquet's studies of children's drawings, that aspects of child development can be perceived through the drawings produced by children. By theoretically observing the changes between Wallon's stages of personalism and categorization and between Luquet's stages of failed realism and intellectual realism, it is clear the evolution in the children's formation of concepts, in their understanding of the relationships between the elements drawn, as well as in their fine motor coordination and attention. As a means of verifying the correlations between the theories, a field study was carried out with children to analyze their drawings. Viewing children's drawings from a theoretical basis in psychology and from careful analyses of them to bring together theory and practice enriches the work of educators, broadening their view of a practice that is so common in schools and making their work more effective for children's learning and development processes.

**Keywords:** child development; child drawing; education; Wallon; Luquet.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estágios do desenvolvimento em Wallon.....	15
Figura 2 - Boneco com braço separado do corpo feito por crianças de 3 anos.....	19
Figura 3 - Boneco com a boca acima do nariz (à esquerda) feito por criança de 3 anos.....	19
Figura 4 - Boneco com botões fora do corpo feito por criança de 3 anos.....	19
Figura 5 - Boneco com os dedos ao longo do braço feito por criança de 4 anos.....	19
Figura 6 - Campo de batatas exibindo batatas que estariam sob a terra feito por criança de 7 anos.....	21
Figura 7 - Carro com as rodas visíveis em ambos os lados feito por criança de 7 anos.....	21
Figura 8 - Associação dos períodos dos estágios de desenvolvimento em Wallon (abaixo) com as fases do desenho infantil em Luquet (acima).....	23
Figura 9 - Caixa de presente.....	25
Figura 10 - Páginas do livro Lino.....	26
Figura 11 - Desenhos de A., 4 anos.....	27
Figura 12 - Desenhos de I. G., 4 anos.....	28
Figura 13 - Desenhos de G., 6 anos.....	29
Figura 14 - Desenhos de S., 8 anos.....	30
Figura 15 - Desenhos de A.R., 10 anos.....	31

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM WALLON.....</b>	<b>13</b>
2.1 Do estágio do personalismo ao estágio categorial.....	16
<b>3 A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL EM LUQUET.....</b>	<b>18</b>
<b>4 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO EVIDENCIADOS NO DESENHO INFANTIL.....</b>	<b>23</b>
<b>5 ESTUDO DE CAMPO.....</b>	<b>25</b>
5.1 A expressão das crianças.....	26
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## MEMORIAL

Escrever este Trabalho de Conclusão de Curso enquanto estudava e estagiava não foi simples. Entre questões da vida, foi uma caminhada não apenas acadêmica, mas pessoal, até compreender a natureza da pesquisa científica, contribuindo para o meu olhar sobre o mundo.

Esses últimos semestres na Universidade revelaram a necessidade da profundidade, da acurácia e do cuidado no campo científico. Que os estudos sobre qualquer tema precisam de cautela em sua elaboração e que um olhar superficial não é capaz de criticamente compreender a dimensão de seu impacto, seus direcionamentos ideológicos, seus objetivos diretos ou indiretos e suas consequências, nem encontrar a verdade (ou a suposição dela) por trás dos fenômenos, das práticas e das produções de conhecimento. A Pedagogia, embora nunca tenha se enquadrado como uma área pela qual realmente me interessasse, me ensinou isso. Me mostrou a importância da educação, suas implicações, seu poder, que existe quem a define e que existem intenções em sua prática. Que a ciência e a educação se manifestam desde âmbitos macros da sociedade até em mínimos detalhes, em pequenas palavras repletas de significado, impregnadas de discursos.

Quanto ao tema trabalhado aqui, “desenho”, foi escolhido porque sempre desenhei. Isso, porém, com o conhecimento “apenas” da técnica, da prática, fora dos estudos cognitivos e psicológicos envolvidos no processo de aquisição desse aprendizado. Ainda assim, optei por um tema que falasse de algo que considero tão meu. Desde o início, a união com a Psicologia se fez presente por ser meu maior interesse no meio acadêmico. Em sua relação com a educação, me atrai por aspectos mais profundos da construção do conhecimento, me direcionando aos estudos sobre o desenvolvimento.

Em todo esse movimento de decisão, pesquisa e escrita, assim como na reta final da minha formação, clareou-se para mim a importância não apenas de uma prática pedagógica bem embasada, o que contribui para que ela seja eficaz e confiável, mas de uma vida que deve estar atenta à produção das ideias e do conhecimento a fim de ter um olhar mais sensato sobre o mundo.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa exploratória objetiva verificar, com base na teoria de Henri Wallon (1879-1962) sobre o desenvolvimento infantil, quais aspectos desse desenvolvimento podem ser observados por meio do desenho produzido por crianças, analisados com base nos estudos de Georges-Henri Luquet (1876-1965). Ambos os autores estudam a evolução de características durante a infância. Wallon fala do desenvolvimento humano articulando as dimensões afetiva, motora e cognitiva com bases psicogenéticas, mas intrinsecamente sociais. Enquanto Luquet, autor que se especializou no estudo do desenho infantil, focaliza o desenho trazendo características do desenvolvimento para explicar como essa prática expressiva muda ao longo do período da infância. Com isso, refletindo a partir dos estudos dos dois autores, é possível correlacionar mudanças entre as fases do desenho com aspectos do desenvolvimento da criança.

Para tanto, foi realizado um estudo de metodologia exploratória caracterizado por Selltiz como:

Estas pesquisas [exploratórias] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz *et al.*, 1967, p. 63 *apud* Gil, 2022, p. 41<sup>1</sup>).

A partir da análise de bibliografia referente aos estudos dos autores apresentados, busca-se conexões entre eles a fim de encontrar aspectos do desenvolvimento infantil expressos nos desenhos como expressões pictográficas das crianças.

Um estudo de campo com crianças entre 4 e 10 anos e desenhos produzidos por elas foram analisados de modo a verificar se as aproximações encontradas entre as teorias se confirmam na realidade.

---

<sup>1</sup> Selltiz, Claire *et al.* Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder, 1967.

Assim, foi necessário fazer a descrição de pelo menos duas etapas explicadas por cada um dos autores, a fim de que sejam percebidos os movimentos, as mudanças, entre a etapa anterior e a seguinte. Portanto, o recorte utilizado compreende o estágio do personalismo seguido pelo estágio categorial de Wallon e os estágios do realismo falhado seguido pelo realismo intelectual de Luquet. As etapas teóricas foram escolhidas em relação às idades das crianças participantes dos estudos.

A apresentação do estudo é feita a seguir, no capítulo cinco. No estudo de campo foram solicitados que as crianças desenhassem. Como critério na escolha das crianças estavam a faixa etária correspondente às idades que teoricamente são apresentadas nas etapas descritas pelos autores citados, a fim de observar se as correlações encontradas entre as teorias se comprovam.

A aproximação entre uma teoria psicológica e uma prática tão comum nas escolas brasileiras, como é o desenho infantil, aumenta a credibilidade do trabalho do professor ao utilizar essa atividade em seu fazer pedagógico. É útil ao leitor que deseja acompanhar melhor o desenvolvimento de uma criança, compreendendo aspectos da sua expressão pictográfica a partir das evidências que seu desenho expressa. Enquanto trabalho de conclusão de curso em pedagogia, o fato de avaliar com mais cautela as teorias e de buscar sua aplicação prática pela análise dos desenhos acrescentam à minha formação o treino da acurácia dos estudos acadêmicos e o exercício para o olhar atencioso durante uma possível prática pedagógica futura, de modo que minha visão tenha embasamento e vá se desfazendo de achismos e superficialidades. Acredito que, dessa forma, a prática no processo ensino-aprendizagem se torna mais efetiva.

## 2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM WALLON

Francês, Henri Wallon é conhecido pelo grande foco que dá à afetividade no processo de desenvolvimento. Sendo médico, filósofo e psicólogo, sua formação em medicina direcionou seus estudos sobre o psiquismo partindo de uma base filogenética.

A teoria do desenvolvimento de Wallon considera o orgânico como a base para o psíquico, porém com a necessidade da atuação social para seu desenrolar. Ou seja, um ser humano “geneticamente social” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 92), ocorrendo, assim, uma integração do indivíduo com o meio de modo intrinsecamente social. Outra integração é entre os aspectos motor, afetivo e cognitivo. O autor supõe o desenvolvimento infantil por estágios de modo que há alternância entre o domínio afetivo e o cognitivo no decorrer dos anos. Para ele, o desenvolvimento caminha em direção à diferenciação pessoal e do mundo, à formação de um indivíduo singular.

Wallon afirma que o potencial herdado geneticamente é realizado sob dependência do meio (físico e social) em que o indivíduo se desenvolve, podendo o meio modificar a manifestação do organismo, pois, no ser humano, “sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 36), caracterizando a integração indivíduo-meio.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente (Wallon, 1975, pp. 164, 165, 167 *apud* Almeida e Mahoney, 2005, p. 17<sup>2</sup>).

Por causa de sua base genética, o psíquico parte do motor. O movimento ocorrido no processo do desenvolvimento se dá numa transição do ato motor ao ato mental: “este enfraquecimento da função cinética é proporcional ao fortalecimento do processo ideativo” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 38). Portanto, “o ato mental - que se desenvolve a partir do ato motor - passa em seguida a inibi-lo” (La Taille;

<sup>2</sup> Wallon, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

Oliveira; Dantas, 1992, p. 38). Importantíssimo é que, para o teórico, o contato do indivíduo com o meio físico do mundo é sempre mediado pelo meio social, tanto de modo interpessoal, quanto cultural (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 38).

Sobre a integração dos aspectos afetivo, motor e cognitivo, Almeida e Mahoney explicam:

Os conjuntos ou domínios funcionais são, portanto, constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa.

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão [...].

O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.

O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários.

A pessoa — o quarto conjunto funcional — expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades (Almeida e Mahoney, 2005, p.18).

A integração se dá pois cada conjunto manifesta-se, necessariamente, em função dos demais, como no caso da afetividade e da cognição: “Construindo-se mutuamente, [...] afetividade e inteligência, alternam-se na preponderância do consumo da energia psicogenética” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 42). Em alternância, portanto, uma prepara o organismo para o trabalho da outra no estágio seguinte.

A princípio, a afetividade trata-se praticamente das “manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 85). Se trata do meio de interação como meio social como uma forma de sobrevivência e como o meio pelo qual será alcançada a cognição. Para Wallon, o cognitivo só é alcançado a partir da mediação da cultura e, para iniciar o contato com a cultura, é necessário, por parte do bebê, um apelo emocional no início da vida para mobilizar os demais seres humanos ao seu redor a se empenharem nele. Portanto, a emoção “realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 85).

A partir desse primeiro ato da emoção, o desenvolvimento é descrito por Almeida e Mahoney (2005), ao explicar Wallon, como uma sucessão de estágios,

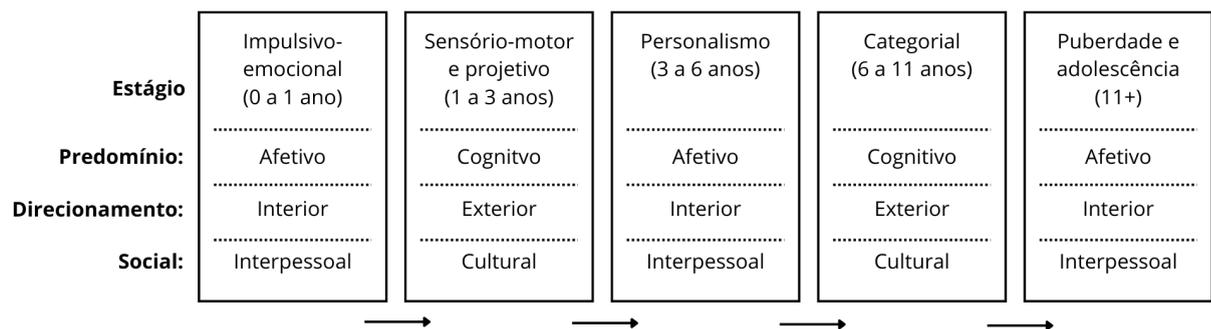
sendo eles o impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalismo (3 a 6 anos), categorial (6 a 11 anos) e puberdade e adolescência (11 anos em diante). A alternância entre a predominância dos aspectos afetivo e cognitivo, “embora os outros também estejam presentes numa relação recíproca e complementar” (Almeida e Mahoney, 2005, p. 18), significa também a alternância no direcionamento do foco do indivíduo:

Em cada estágio de desenvolvimento há uma alternância de movimentos ou direções. No impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência o movimento é para dentro, para o conhecimento de si. Já no sensório-motor e projetivo e categorial o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior.

Aproximando esses dois princípios: *alternância funcional e predominância funcional* podemos afirmar que, quando a direção é para si mesmo (centrípeta), o predomínio é do afetivo. E quando a direção é para o mundo exterior (centrífuga), o predomínio é do cognitivo (Almeida e Mahoney, 2005, p. 19, grifo do autor).

Destaca-se que, ainda que o foco seja para a construção de si, a atuação predominantemente afetiva ainda é social, porém de forma interpessoal. Já no caso da atuação cognitiva, social é sinônimo de cultural. Todo esse processo de desenvolvimento caminha para a construção de um indivíduo único, singular (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). A figura 1 esquematiza os estágios com suas características.

Figura 1 - Estágios do desenvolvimento em Wallon



Fonte: elaboração da autora.

Vista a abrangência deste presente trabalho englobar apenas a transição entre o estágio do personalismo e o categorial, detenho-me em descrever brevemente os dois estágios anteriores ao recorte definido, a fim de melhor guiar o entendimento. Durante o estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano de idade, direcionamento para si e predomínio afetivo), Wallon explica que a criança expressa

suas emoções pelo movimento. A afetividade garante que suas necessidades serão atendidas pelos cuidadores. No estágio sensório-motor e projetivo (de 1 a 3 anos, com direcionamento para o mundo e predomínio cognitivo) a criança passa para uma tentativa de explorar a realidade que a cerca (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992; Almeida e Mahoney, 2005).

## 2.1 Do estágio do personalismo ao estágio categorial

Com menos dependência do adulto, Wallon afirma que, entre 3 e 6 anos de idade, durante o estágio do **personalismo**, a criança está se percebendo diferente do adulto e de outras crianças. “Como, neste estágio - personalismo -, a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas” (Almeida e Mahoney, 2005, p.23). É a busca da superação do sincretismo da pessoa, momento de se diferenciar dos demais à sua volta (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). Assim, na mente da criança ideias opostas são indiferenciadas, misturando seus conteúdos. Quanto ao entendimento de si mesma, esse fenômeno pretende se reduzir no estágio do personalismo. Quanto ao entendimento do mundo, isso irá se resolver no estágio seguinte. Sobre o sincretismo Wallon explica:

A análise genética encontra no par duas idéias fundidas de maneira indissociável, porque sincrética. O sincretismo alcança não só os conteúdos como os processos do pensamento inicial: os próprios mecanismos de assimilação e oposição são indiferenciados, de maneira que duas coisas são simultaneamente assimiladas e opostas: O sol e o céu, mas não são a mesma coisa (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 42).

No estágio seguinte, chamado de **categorial** (dos 6 aos 11 anos), o predomínio é cognitivo. Após ser feita uma separação entre o eu e o outro no estágio anterior, agora o pensamento racional e a busca por conhecer o mundo se tornam os principais focos e a tentativa é de superar o sincretismo do mundo exterior ao indivíduo.

No 4º estágio – o *categorial* (6 a 11 anos) – a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro dá condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma.

Nesse estágio, que coincide com o início do período escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e idéias. O predomínio é da razão. Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que se transformarão, com o tempo — é um processo longo —, em conceitos e princípios (Almeida e Mahoney, 2005, p.23, grifo do autor).

A superação do sincretismo é parte do desenvolvimento da inteligência, que é explicada da seguinte forma:

A função da inteligência, para o adulto como para a criança, Wallon a entende como residindo na explicação da realidade. Explicar supõe definir: são estas, pois, as duas grandes dimensões em torno das quais se organizam os diálogos que compõem sua investigação. Seu entendimento sobre definição é quase clássico: a atribuição das qualidades específicas de um objeto, resultando em integrá-lo a uma classe maior, e diferenciá-lo das vizinhas. Diferenciação e integração constituem os processos básicos envolvidos. Este recorte nítido permitirá subtrair os objetos à confusão sincrética, e por conseguinte estabelecer entre eles uma rede de relações nítidas. É esta trama relacional que, para Wallon, constitui a explicação das coisas: aqui ele se afasta da noção clássica, onde explicar é estabelecer as condições de necessidade de um fato. Para Wallon, explicar é determinar condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações: espaciais, temporais, modais, dinâmicas, além das causais *strictu sensu* (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 42-43, grifo do autor).

Portanto, a tarefa do estágio categorial é diferenciar e agrupar, formar conceitos e sintetizar, estabelecendo relações que explicam a realidade, de modo a incrementar o cognitivo da criança.

Em quadro, Almeida e Mahoney (2005) trazem ainda que há aumento da atenção, além de que a criança prevê melhor seus movimentos e adquire maior controle sobre eles.

### 3 A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL EM LUQUET

Contemporâneo de Wallon, o filósofo francês Georges-Henri Luquet publicou O Desenho Infantil em 1927 após examinar diversos desenhos, sendo fruto de sua tese de doutorado defendida em 1913, intitulada Os Desenhos de uma Criança. O livro põe à vista os elementos essenciais contidos no desenho infantil. O autor agrupa a produção infantil em quatro fases: o realismo fortuito, o realismo falhado, o realismo intelectual e o realismo visual.

Antes de chegar aos períodos focalizados aqui, na primeira fase a criança rabisca e percebe que aquele traço é fruto de sua ação. Nesse momento ela também busca imitar o desenho e a escrita de outros, mas seus desenhos nascem de maneira involuntária e, só após, a criança dá um significado ao que fez dizendo ser algo da realidade.

É importante dizer que as mudanças de uma fase à outra ocorrem de forma sutil e que características de uma se prolongam na seguinte, podendo ocorrer regressões também (Luquet, 1969).

Em seguida, é apresentado o **realismo falhado**, que se estende desde por volta dos 3 anos e meio até os 7 anos. Agora a criança já tem, antes de desenhar, a intenção de representar algo e busca executar isso. Como o nome diz, no realismo falhado a criança expressa o desejo de desenhar realisticamente, ou seja, de representar algo do mundo, mas não consegue tanto representar os detalhes do desenho como as relações entre os elementos. Isso pela falta de coordenação motora, como também pela baixa capacidade de atenção e a incapacidade sintética (Luquet, 1969).

Da incapacidade sintética resulta a negligência não só de relações gerais, como as de tangência ou de inclusão, mas também de relações mais especiais de situação entre os elementos de um mesmo objeto. (Luquet, 1969, p.155)

[...] a criança não chega a sintetizar num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha com a preocupação exclusiva de os representar cada um por si (Luquet, 1969, p.155).

Para explicar essa fase, Luquet (1969) apresenta exemplos de desenhos onde elementos que deveriam estar dentro de outros estão fora (como porta e janela de uma casa fora dela), elementos que deveriam se tocar estão afastados (um

cachimbo fora da boca) ou elementos fora do lugar habitual (boca por cima do nariz). As figuras de 2 a 5 exemplificam desenhos do realismo falhado retirados do livro de Luquet.

Figura 2 - Boneco com braço separado do corpo feito por crianças de 3 anos



Fonte: Luquet (1969, p. 96)

Figura 3 - Boneco com a boca acima do nariz (à esquerda) feito por criança de 3 anos



Fonte: Luquet (1969, p. 150)

Figura 4 - Boneco com botões fora do corpo feito por criança de 3 anos



Fonte: Luquet (1969, p. 152)

Figura 5 - Boneco com os dedos ao longo do braço feito por criança de 4 anos



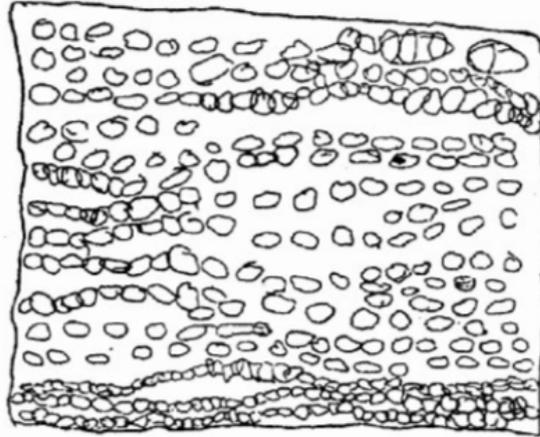
Fonte: Luquet (1969, p. 61)

Adiante, nos deparamos com o que o autor chama de **realismo intelectual**, que inicia-se ainda aos 3 anos e meio e se estende até por volta dos 11 anos. Esse estágio é marcado pela tentativa de desenhar tudo o que a criança sabe sobre o desenho, e não a sua representação visual como cópia do real, nem em perspectiva, além de desenhar “suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua união” (Luquet, 1969, p. 159).

Mas o realismo do desenho infantil não é de modo algum o do adulto: enquanto este é um realismo visual, o primeiro é um realismo intelectual. Para o adulto, um desenho para ser parecido deve ser como que a fotografia do objecto [...]. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objecto, mesmo invisíveis (Luquet, 1969, p. 159).

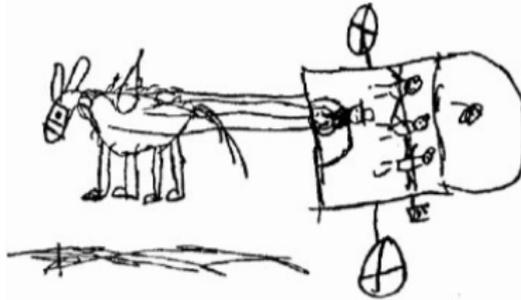
Por causa disso, ele explica, é comum a transparência, processo em que desenham claramente objetos que estariam dentro de outros, portanto invisíveis aos olhos. É necessário, para a criança, deixar “o maior número, senão a totalidade dos elementos essenciais do objecto representado” (Luquet, 1969, p.164). Portanto, apresentam muitos detalhes. Cada objeto é um em separado e precisa ser visto. O autor explica que, na representação dos elementos, a criança tenta “estabelecer entre eles uma descontinuidade por vezes difícil de distinguir da resultante da incapacidade sintética” (Luquet, 1969, p.164), como na fase anterior, onde objetos podem se encontrar separados de outros que o tocam. Outros processos que o autor menciona são o rebatimento e a planificação, onde elementos são representados em posições diferentes da real para lhes pôr à vista e para que não ocultem outros. A figura 6 exemplifica a transparência e a figura 7 o rebatimento.

Figura 6 - Campo de batatas exibindo batatas que estariam sob a terra feito por criança de 7 anos



Fonte: Luquet (1969, p. 161)

Figura 7 - Carro com as rodas visíveis em ambos os lados feito por criança de 7 anos



Fonte: Luquet (1969, p. 171)

Luquet ainda vai falar sobre a utilização de legendas nos desenhos:

Torna-se impossível admitir a interpretação dada muitas vezes segundo a qual a criança, notando a imperfeição do seu desenho, julga esta adição indispensável para que os outros possam compreender o que quis representar. [...] Poderia admitir-se a necessidade de uma legenda quando se tratasse de um retrato que, pela materialidade dos seus traços, é um homem anônimo, mas a criança dá igualmente uma legenda a desenhos cuja interpretação é perfeitamente compreensível [...]. Muito cedo a criança começa a acrescentar legendas aos seus desenhos, mesmo quando não sabe ainda escrever [...] (Luquet, 1969, p. 162).

Para a criança, as legendas ou nomes dos objetos são parte deles, ou seja, parte do que elas sabem sobre eles. Portanto, devem estar no desenho (Luquet, 1969).

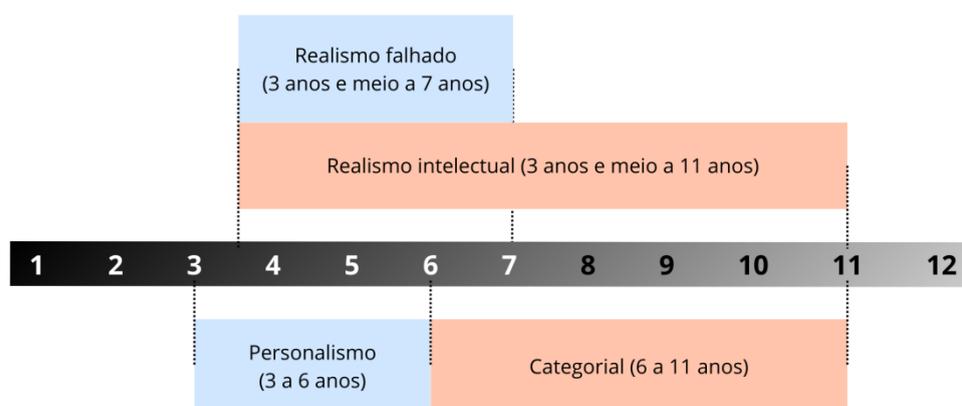
Entre os 8 e os 9 anos de idade, podendo ser aos 4 anos em alguns casos, o realismo intelectual é substituído pelo realismo visual, onde o objetivo é representar o mais próximo da imagem real, considerando sua perspectiva a partir de um ponto

de vista referencial (Luquet, 1969). Ademais, o autor explica que mesmo adultos podem fazer desenhos característicos do realismo intelectual quando não praticaram durante a vida o desenho, mas que o fim disso é a renúncia dessa fase por uma representação mais próxima ao visual.

#### 4 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO EVIDENCIADOS NO DESENHO INFANTIL

Relacionando as definições de Wallon sobre o desenvolvimento infantil e a evolução do desenho infantil de Luquet, é possível perceber, a partir das mudanças da fase do realismo falhado para o intelectual, aspectos que expressam o desenvolvimento do estágio do personalismo ao categorial. A figura 8 esquematiza a relação entre os períodos, mostrando as fases ditas por Luquet acima e os estágios de Wallon abaixo da linha.

Figura 8 - Associação dos períodos dos estágios de desenvolvimento em Wallon (abaixo) com as fases do desenho infantil em Luquet (acima)



Fonte: elaboração da autora.

Com relação ao realismo falhado, é difícil dizer se realmente há uma incapacidade sintética para atrelá-la ao sincretismo dito por Wallon no estágio do personalismo. Assumindo o sincretismo enquanto indiferenciação de ideias e falta de síntese, ou seja, de relações congruentes que expliquem a realidade (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992) e incapacidade sintética como sendo a falta de relações entre elementos num conjunto (Luquet, 1969, p.159). Nos exemplos apresentados por Luquet, ainda que sejam identificáveis incongruências e certa separação entre os elementos, são perceptíveis relações no conjunto como um todo (por exemplo, boca e nariz são parte do rosto, janela e porta formam um conjunto com a casa).

No entanto, esperando que a criança perceba maiores relações com o tempo e que, por exemplo, no futuro não caberá mais desenhar a janela fora da casa pois não faria sentido no todo, ou a boca acima do nariz pois isso não reflete a realidade (a não ser em um contexto artístico diferente), pode-se assumir que sim, há correlação entre a busca da superação do sincretismo na fase categorial, levando a

criança a diferenciar as ideias, (como compreender que uma casa com as janelas fora não é a mesma ideia que uma casa com as janelas dentro dos limites) e expressar de modo mais aproximado as relações entre os objetos desenhados. O destaque na separação de elementos (ainda que façam parte de um conjunto) também aponta a questão da categorização e diferenciação, oposta ao sincretismo.

Além de tudo, a maior precisão nos desenhos do realismo intelectual aponta para o maior controle motor verificado no estágio categorial, além de maior quantidade de detalhes, que demonstram o desenvolvimento da atenção.

Em síntese, o anseio de colocar muitas informações no desenho e a capacidade para isso, propiciada pelo melhoramento motor e da atenção, indicam o foco no mundo externo. A melhora nas relações entre os elementos reflete o desenvolvimento da cognição e do pensamento racional, tudo isso como parte do processo de apreender o mundo refletido em descrições mais claras e precisas através do desenho. Dessa forma se articulam as teorias de Wallon e Luquet.

## 5 ESTUDO DE CAMPO

A fim de verificar se as correlações realizadas entre as teorias são verificáveis e produtivas para a compreensão de processos de desenvolvimento infantil, foi realizado um estudo de campo com crianças entre 4 e 10 anos na cidade de Brasília, de modo que as idades correspondessem às etapas estudadas: personalismo e realismo falhado, com crianças de 4 anos, categorial e realismo intelectual, com crianças de 8 e 10 anos, e uma criança de 6 anos como representante da transição entre as etapas. As crianças escolhidas são da minha vizinhança e frequentamos a mesma congregação. Para que elas participassem, foi solicitado aos pais. Apenas as iniciais dos nomes das crianças serão identificadas aqui como forma de preservar suas identidades. Foram solicitados três desenhos para cada uma, sob as condições abaixo descritas, a fim de observar determinadas características dos desenhos e do desenvolvimento infantil. Os desenhos foram feitos estando as crianças em grupo e estão apresentados por ordem de idade.

- a) Primeiro: desenho de uma caixa de presente tendo como base a imagem abaixo de uma caixa de presente fechada. Objetivo: verificar as tentativas de desenhar em perspectiva, as ideias de transparência e de inclusão, caso a criança desenhe um objeto que venha a ser o suposto presente que estaria dentro da caixa;

Figura 9 - Caixa de presente



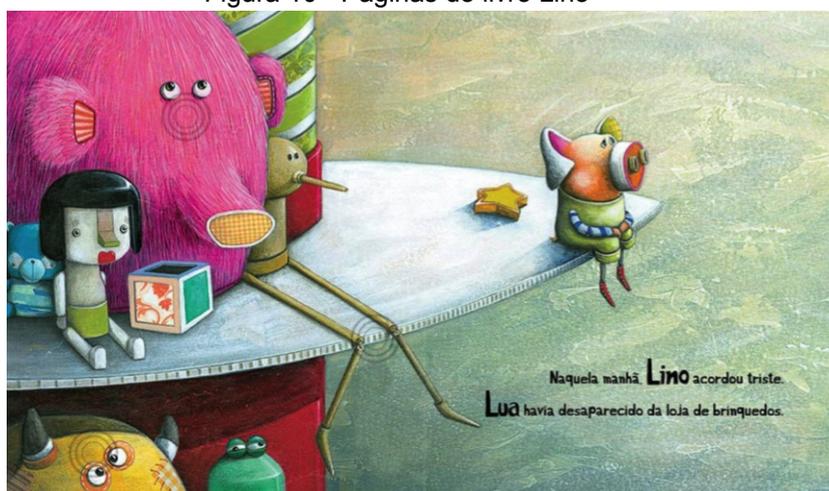
Fonte: Freepik, 2023.

- b) Segundo: desenho de um baú do tesouro sem uma imagem como referência para, neste caso, evitar influências. Além disso, espera-se que as crianças saibam o que é um baú do tesouro e coloquem seus conhecimentos no

desenho. Objetivo: verificar as ideias de inclusão, transparência, rebatimento e planificação;

- c) Terceiro: desenho a partir da contação de uma história com um livro ilustrado. Trata-se do livro Lino, de André Neves. Suas ilustrações são coloridas e cheias de detalhes (figura 10). As imagens do livro podem servir de referência durante a contação, mas não durante a produção do desenho, para que passem informações, mas ainda assim sejam evitadas cópias diretas. Objetivo: verificar de modo mais livre as relações entre objetos, personagens ou situações apresentadas e a quantidade de informações apresentada no desenho.

Figura 10 - Páginas do livro Lino



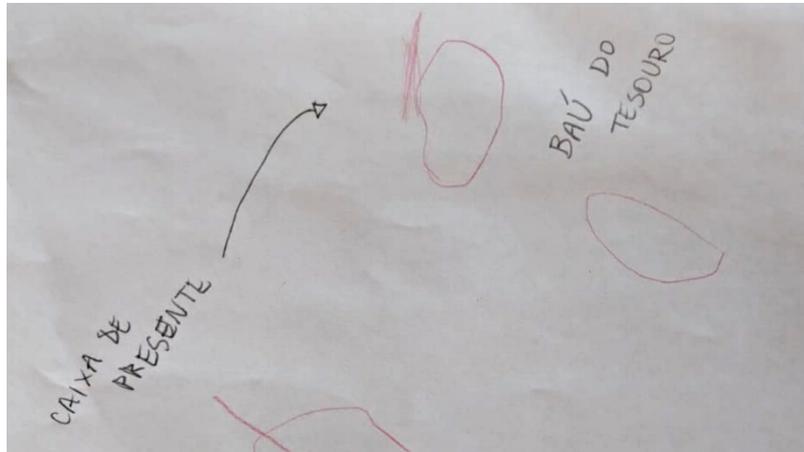
Fonte: Laboratório de Educação, 2023.

### 5.1 A expressão das crianças

Durante o procedimento, a maioria das crianças demonstrou estar empolgada em participar da atividade ou, simplesmente, por estar com outras crianças, mas A. estava relutante. A família relatou que ele tem dificuldade para desenhar. Foi necessário insistir com calma para que ele desenhasse. Ele aparentava se sentir incapaz. Os desenhos do menino (figura 11) apresentam traçado leve, sem usar força para marcar. A. é alguém que ainda irá alcançar melhora na coordenação motora fina. Os desenhos (a caixa de presente sinalizada e o baú à direita) são simples, não havendo detalhes. Acima da caixa de presente A. fez o que seria o laço, sendo possível perceber a relação no conjunto. Havendo a intenção de

representar os objetos e executando isso de forma rudimentar, é possível perceber a fase do realismo falhado. Após ouvir a história do livro, A. não quis desenhar mais.

Figura 11 - Desenhos de A., 4 anos



Fonte: fotografia da autora.

A mãe de I. G. contou que a menina tem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A criança disse não ter feito a boca do coelho (figura 12) por ter se esquecido, o que pode demonstrar uma característica do transtorno ou simplesmente a atenção ainda por se desenvolver mais típica do estágio do personalismo e da fase do realismo falhado. Comum desses momentos também é a coordenação motora fina ainda por desenvolver. Destaque para os dedos em excesso do coelho que se espalham em volta das patas, semelhante a um desenho apresentado por Luquet (figura 5), mostrando uma certa falta de relações entre os elementos. À esquerda, a figura marrom é a caixa de presente. A menina falou que não fez o presente na caixa por algum motivo incompreensível em sua fala. Mas isso mostra sua intenção de colocar seu conhecimento de que uma caixa de presente carrega um presente dentro. É difícil compreender seu desenho do baú do tesouro. Parece representar o baú com uma abertura (verde) no centro e a tampa aberta. De todo modo, seus desenhos lembram a fase do realismo falhado.

Figura 12 - Desenhos de I. G., 4 anos



Fonte: fotografias e compilação da autora.

O primeiro desenho da caixa de presente de G. (à esquerda na figura 13) não o agradou quando o comparou com o das meninas por perto, por isso não iria nem estar neste trabalho e ele fez um X sobre o desenho. Portanto, redesenhou a caixa de presente adicionando, inclusive, corações e flores como viu as meninas fazendo. O primeiro desenho, porém, demonstra uma possível tentativa de desenhar as duas laterais da caixa, percebida nos cantos inferiores, já que na imagem de referência a caixa estava em três dimensões, mostrando o uso do rebatimento. Na imagem à direita, os dois personagens estão dentro da caixa de brinquedos como se vista pela lateral e que não oculta os bonecos, um exemplo de transparência e de uma relação de inclusão exitosa. As caudas do porquinho e do coelho estão ao lado dos corpos para não as ocultar atrás deles, sendo um exemplo, também, de rebatimento. Apresenta características típicas da fase do realismo intelectual.

Figura 13 - Desenhos de G., 6 anos



Fonte: fotografias e compilação da autora.

A história parece ter chamado a atenção de S., pois ela preferiu desenhar uma sequência de fatos (figura 14), embora não seja exatamente a mesma história, mas que também mostra várias relações entre os elementos. No segundo quadrinho, a caixa onde o porquinho foi colocado é vista com a parte aberta (o que seria o lado de cima) na lateral, como um exemplo de planificação, constante na fase do realismo intelectual. Assim como a cauda do porquinho, que está na lateral do corpo, outro exemplo de rebatimento. A paciência para inserir várias informações demonstram maior capacidade de atenção, como a verificada no estágio categorial e na fase do realismo intelectual, assim como a intenção de sequenciar fatos e fazer relações.

Figura 14 - Desenhos de S., 8 anos



Fonte: fotografia da autora.

Sendo a mais velha, em geral, os desenhos de A.R. demonstram que a preocupação da autora está voltada para os aspectos visuais (figura 15). Um destaque para a mola embaixo da caixa de presente. Como na imagem de referência a caixa parece flutuar, a menina achou interessante colocar uma mola nela. Esse elemento pode ser apenas criatividade de A. R. ou um traço de realismo intelectual, já que esse o objeto existe apenas na imaginação da menina e parece tornar mais concreto no desenho o flutuar da caixa.

Figura 15 - Desenhos de A.R., 10 anos



Fonte: fotografia da autora.

Com tudo isso, a sequência das fases do desenho de Luquet é perceptível, sendo possível visualizar o realismo falhado e o intelectual, além do realismo visual. Enquanto se desenvolvem, as crianças vão demonstrando maior capacidade motora fina e atenção, mais elementos e mais relações entre eles e tentativas cada vez mais notáveis de representar o que conhecem, tanto em sequência quanto em concomitância. Diferente do que esperei, nenhuma criança desenhou o presente dentro da caixa ou mesmo o tesouro dentro do baú, embora I. G. tenha demonstrado interesse no primeiro caso. Ainda assim, foram perceptíveis as características das fases do desenho descritas por Luquet.

## 6 CONCLUSÃO

Conforme as crianças crescem, seus desenhos apontam seu desenvolvimento cognitivo e motor, de forma que denota a correlação entre os trabalhos de Wallon e os de Luquet.

Esta pesquisa se mostra relevante no sentido de entender que falhas nos desenhos infantis, quando se esperam representações realistas, nem sempre são sinônimo de dificuldades de aprendizagem ou de algum problema específico, mas parte do desenvolvimento gradual e que através delas é possível perceber avanços, como partindo do sincretismo para conceitos e relações mais claras e como o aumento da atenção e do controle motor fino. Uma visão como essa enriquece o trabalho de um educador.

No entanto, alguns pontos que não foram abordados aqui ficam abertos para reflexões, como: as diferenças culturais dos locais e das épocas dos autores e das crianças estudadas por eles, a enorme influência da mídia imagética sobre as crianças de hoje, as expectativas de quem está à volta delas e os limites de teorias que categorizam as crianças. Questões como essas podem atuar sobre a produção gráfica infantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-6975200500010002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975200500010002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 9 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em 9 dez. 2023.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Porto: Civilização, 1969.