ISSN: 2358-8829

O Desenho Infantil como Atividade Criadora: A Mediação Docente na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Maria Eduarda Medeiros de Oliveira [1]
Blenda Carine Dantas de Medeiros [2]

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento e aprendizado da criança são impulsionados por meio de suas interações sociais, seja entre pares ou entre adultos, os quais possibilitam que aconteça a mediação cultural. Analisada sob o contexto educacional, a mediação cultural inclui a intencionalidade pedagógica, capaz de potencializar a expressão infantil em suas diversas formas, nessas interações. Partindo desse pressuposto, neste artigo se discute o desenho como instrumento potencial pedagógico e simbólico, o qual exprime a subjetividade da criança, que comunica e se expressa. A título de exemplo, quando o docente planeja e organiza o uso do grafismo de forma intencional, dentro de uma proposta pedagógica, ele promove situações para o desenvolvimento crítico, criativo e autoral dos alunos. Essa dinâmica mediadora supera a visão tradicional do desenho como mero passatempo, desvelando o seu potencial cognitivo e expressivo no contexto escolar.

Considerando esse processo de intencionalidade pedagógica realizado no ambiente escolar em prol do máximo desenvolvimento dos alunos, é fundamental analisá-lo a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vigotsky (2007) conceitua esse campo como sendo a distância entre a sua capacidade potencial de responder a determinadas situações de forma orientada por um mediador e o nível real

[1] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, eduarda.oliveira.137@ufrn.edu.br
[2] Professora orientadora: Doutora em Psicologia pela UNESP, Professora do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/Cap/UFRN blendamedeiros@nei.ufrn.br.

de desenvolvimento do indivíduo, determinado a resolver problemas de forma independente. A intervenção docente permite ao aluno transitar na ZDP, especialmente quando o professor se utiliza de suportes materiais integrantes da própria cultura infantil, como o desenho, para potencializar a transformação de funções psicológicas superiores, como a criatividade.

Sobre essa função psicológica, compreende-se a atividade criadora como um processo de ressignificação de experiências e informações pelo indivíduo, por meio do qual ocorre a produção de algo novo sobre o conhecimento já existente (Vigotsky, 2009). Nesse sentido, na medida em que o sujeito cria e se apropria, ele está agindo sobre o mundo e é por ele influenciado, em uma relação dialógica com o seu meio social. Essa dinâmica surge da junção de saberes internalizados, constituídos por suas experiências individuais e a sua imaginação, que pode transitar entre representações simbólicas para lhes atribuir sentidos diversos. Desse modo, esse ímpeto criativo da criança evidencia-se como um meio expressivo e comunicativo, que pode ser materializado por meio do desenho.

Nesse contexto, a instituição escolar se apresenta como um espaço fundamental para que o indivíduo possa se apropriar dos objetos culturais do seu meio social, desenvolvendo-se como sujeito e produtor de cultura (Mello, 2004; Asbarh, 2013). Desse modo, o ser humano se constitui a partir do que aprende e conhece, por meio de suas experiências individuais e coletivas, construídas com base nas "situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura que tem acesso" (Mello, 2004, p. 136). Nessa perspectiva, segundo Fernandes e Candau (2022), não basta que a educação seja acessível a todos, mas que também propicie o desenvolvimento cultural e humano do indivíduo, estimulando sua percepção artística e reflexiva, além de ampliar sua bagagem cultural.

Por ser um lugar de encontro entre culturas, a escola proporciona momentos em que os indivíduos, por meio de suas interações sociais, compartilham seus modos de vida, seus objetos culturais, suas experiências cotidianas, sendo papel da escola criar condições para a apropriação sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados (Asbarh, 2013). Para isso, os profissionais devem propiciar um ambiente com condições e metodologias que potencializam a construção do conhecimento

coletivamente, baseado na troca de saberes, considerando a criança como produtora cultural.

Para isso, em primeiro lugar, se deve considerar a criança como ator social e sujeito de voz, que possui capacidade de compreensão e expressão. Essa escuta pelo docente deve se dar de forma sensível, explorando os vários meios de comunicação da criança e não somente a linguagem verbal. Como afirmam Fernandes e Souza (2020, p. 972), "a oralidade é uma forma de comunicação que não permite à criança mobilizar todos os significados que estão subjacentes às suas vidas, ao modo como customiza suas relações".

O desenho, como uma dessas formas de expressão e linguagem, será aqui analisado à luz da teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2018). Este referencial teórico permite compreendê-lo como uma atividade constitutiva do desenvolvimento, na qual a criança combina elementos de sua realidade social para criar e produzir significados.

Embora se reconheça o potencial do desenho como linguagem e instrumento de desenvolvimento, sua prática nas instituições escolares frequentemente se restringe ao desenho como mera atividade de rotina ou passatempo, sem uma mediação intencional que potencialize sua dimensão simbólica e criadora (Cantu; Barros, 2025). Assim, para superar essa perspectiva espontaneísta, o professor assume um papel ativo na mediação de práticas envolvendo o grafismo no espaço educativo, com a criação de condições planejadas para que os estudantes explorem o desenho como um mecanismo de comunicação e expressão. Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a mediação docente, fundamentada na teoria Histórico-Cultural, poderia potencializar o desenho infantil como atividade criadora e linguagem simbólica no espaço escolar?

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em discutir, a partir do conceito de mediação para a Teoria Histórico-Cultural, as potencialidades do desenho infantil como atividade criadora no ambiente escolar. Mais especificamente, esta pesquisa fundamenta-se na discussão acerca do desenho como atividade simbólica da criança e da mediação do professor, a qual pode impulsionar o processo criativo e narrativo da criança. A partir dessa pesquisa, será possível compreender como uma mediação intencional potencializa a autonomia e criação infantil, valorizando sobretudo o processo criativo de construção de desenhos pelas crianças.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de revisão sistemática de literatura. O levantamento bibliográfico é um processo inicial e indispensável para estudos sistemáticos de coleta de informações, pois oferece um embasamento teórico sólido para a construção do alicerce de uma pesquisa de qualidade (GIL, 2008). O procedimento adotado consistiu no levantamento e na análise crítica de pesquisas acadêmicas publicadas, com o intuito de dialogar com estudos da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenho e do desenvolvimento infantil.

Assim, como banco de dados para a pesquisa bibliográfica foi escolhido o Portal de Periódicos CAPES; a busca foi realizada no dia 10 de setembro de 2025, utilizando-se dos seguintes descritores: “desenho infantil”, “mediação docente” e “teoria Histórico-Cultural” em combinações diferentes. Além dos resultados obtidos, foram selecionadas leituras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, as quais apresentam uma discussão conceitual necessária para fundamentar a pesquisa realizada.

Assim, foram escolhidos dezessete trabalhos, entre artigos e livros, por meio dos quais foram apresentadas e discutidas algumas questões relacionadas diretamente ao uso potencial do desenho na infância, indo de encontro com os fundamentos da teoria Histórico-Cultural e o papel mediador do docente.

Os artigos escolhidos para a discussão foram: “Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz”, de Fernandes e Souza (2020), “Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar”, de Fernandes e Candau (2022), “A pesquisa sobre a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural”, de Asbahr (2013), “O desenho infantil como instrumento de linguagem para a compreensão dos aspectos históricos-culturais dos alunos”, de Gonçalves e Costa (2020), “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”, de Sarmento (2011), “Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na educação infantil”, de Góes (2021), “O ensino da arte na educação infantil: entre o diretivismo e o *laissez-faire*”, de Cunha (2019), “Condições sociais da constituição do desenho infantil”, de Silva (1998) e, por fim, “O corpo na linguagem do desenho infantil”, de Santos (2010).

ISSN: 2358-8829

Os outros textos selecionados correspondem a livros, elencados a seguir com seus respectivos autores e ano de publicação: “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores”, de Vigotski (2009), “A formação social da mente”, de Vigotski (1998), “A escola de Vigotsky”, de Mello (2004), “Como elaborar projetos de pesquisa”, de Gil (2008), “Pensamento e linguagem: as bases cognitivas da linguagem”, de Luria (1985), “Formas de pensar o desenho”, de Derdyk (1989) e “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico”, de Oliveira (1997).

REFERENCIAL TEÓRICO

O ser humano, por meio do acúmulo de experiências integradas a um convívio social, reproduz, recria e cria objetos e situações a partir dos artefatos culturais já apropriados, ou seja, evolui culturalmente. Essas condutas se dão por meio do que Vigotski (2009) denomina de atividade reprodutiva ou combinatória.

Dessa forma, a criança não apenas reproduz condutas de sua realidade vivenciada, e sim, age por meio da combinação de elementos constitutivos do seu meio social, para a criação de algo subjetivo e simbólico. O grafismo se torna um instrumento de expressão artística e particular de cada criança, como evidenciado por Sarmento (2011):

> Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional, que é pré-estruturado pelas instituições onde estão as crianças, a escola; a escola, edificada nas suas esferas de articulação como ordem constitucional, ordem pedagógica e ordem interactiva; a família, na multiplicidade das suas formas e na desigualdade das suas condições de existência; os ateliers de tempos livres, os clubes, os espaços informais de brincadeiras, a rua (Sarmento, 2011, p.18).

Além do seu caráter estético e cultural, o desenho infantil também comunica e interage, seja através da relação intergeracional, entre adultos, ou intrageracional, entre pares, expondo seu universo cultural. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os desenhos são representações que “permitem ao observador contemplar, e dialogar não só com a dimensão estética, mas sobretudo, com a poética da cultura infantil” (Becker; Martins Junior; Voos, 2021, p. 6).

ISSN: 2358-8829

A produção gráfica realizada pela criança, portanto, possibilita e potencializa a interação cultural, tornando-se uma das formas de expressão da linguagem infantil, esta que é definida por Rego (2014, p. 54) como "um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade". Para a Psicologia Histórico-Cultural, os signos mediam as interações sociais entre indivíduos, o compartilhamento de práticas sociais por um grupo cultural, a leitura de objetos e situações. Esse sistema representativo, formado historicamente e apropriado pelos indivíduos, evidencia que a cultura é propagada através da mediação simbólica, sendo submetida a um movimento ativo e dialógico, de modo que o indivíduo não a recebe apenas passivamente, mas, sim, reinventa esses códigos culturais transformando-os em algo novo (Rêgo, 2014).

Ao entender o desenho sob esta perspectiva de trocas culturais e meio de comunicação, compreende-se que o indivíduo é constituído pelo seu espaço geográfico, social e cultural, e que esses fatores influenciam diretamente sua imaginação e produção gráfica. Desse modo, o papel do ambiente se coloca em função de "estimular a vivência de experiências em relação ao processo de criação gráfica, bem como proporcionar variedade de materiais" (Silva, 1998).

Como materiais pedagógicos, quando organizados pelo professor em situações diversas, os desenhos propiciam experiências que enriquecem o repertório cultural da criança e, principalmente, o desenvolvimento criativo. Sendo assim, compreende-se que a atividade do desenho é um dos meios pelos quais a criança se apropria de sua cultura e internaliza o conhecimento, transformando o ato de desenhar em um atividade de reelaboração individual e dialética com suas vivências sociais. Por isso, para compreender como a criança cria, no papel, é preciso olhar para a realidade concreta e diária dela. Percebe-se que o desenvolvimento do sujeito é diretamente influenciado por suas experiências individuais e coletivas, sendo fundamental considerar suas "condições de existência" (Mello, 2004), ou seja, os contextos sociais que as crianças vivenciam influenciam diretamente na sua criação, determinando a qualidade e natureza da produção gráfica.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a educação tem o papel de promover o desenvolvimento das aptidões necessárias para internalização dos saberes culturais produzidos historicamente. Conforme Mello (2004, p. 138), "esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um

ISSN: 2358-8829

processo socialmente mediado". Dessa forma, a instituição escolar, ao mediar esse processo educativo, possibilita o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo das gerações, garantindo a continuidade e a permanência da história.

Pensando no desenvolvimento integral do indivíduo por meio do processo criativo e reflexivo, esse percurso deve se dar por meio do contato com as diversas manifestações culturais. Porém, não basta apenas compartilhar conhecimento: é necessário que a criança seja exposta a vários contextos e objetos que estimulem os seus sentidos, pensamento, corpo e criticidade, de forma que ela possa expandir seu repertório visual e simbólico e, consequentemente, ampliar sua capacidade criativa, já que a imaginação é regida por nossas experiências e vivências construídas social e culturalmente (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, estimuladas ao questionamento, desenvolvem a capacidade de contrastar e comparar distintas abordagens, o que lhes confere uma multiplicidade de perspectivas sobre o mundo. Esse processo, portanto, considera as crianças como observadoras ativas e Nesse sentido, cabe ao educador mediar a relação da criança com a cultura, uma vez que “os educadores são porta-vozes de uma visão de mundo (…), interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais”, (Derdyk, 1989, p. 11). Nesse processo, a internalização e significação dos objetos culturais dependem da compreensão de seu uso social. O trabalho docente, assim, não deve limitar-se à transmissão e reprodução de conhecimentos, mas “deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe” (Mello, 2004, p. 144).

No entanto, não basta apenas fornecer para as crianças o contato com os diversos tipos de suporte artísticos, é necessário e ético que o educador se aproprie também dessas vivências práticas com a linguagem gráfica e as utilize de forma significativa para o grupo, criando situações sociais significativas para as crianças. Isso se justifica porque o desenho faz parte das formas de expressão e comunicação da criança e, assim, promovem diálogos e trocas de conhecimentos entre educando e educador, em um encontro intergeracional. Assim, compreendendo o educando como portador de saberes construídos coletivamente entre pares e individualmente, compete ao educador, desse modo, não ignorar esse repertório prévio, mas, pelo contrário, mobilizá-lo como base para novas aprendizagens.

ISSN: 2358-8829

Dessa forma, ao articular os conhecimentos de mundo dos estudantes, o professor cria situações em que eles agem ativamente no processo de construção do saber, que se efetiva no diálogo entre diferentes experiências e vivências. Essa estratégia configura uma ferramenta poderosa para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o educando consegue atribuir função social ao conteúdo estudado, por reconhecê-lo como parte integrante de sua própria visão de mundo (La Taille; Dantas; Oliveira, 2019).

Por isso, o educador deve vivenciar e promover vivências plurais para compor os processo de ensino e aprendizagem sob várias perspectivas. Essa postura permite a interação intersubjetiva com os estudantes, promovendo o diálogo e a integração na construção de experiências em sala de aula. Desse modo, ele proporciona um ambiente pedagógico que auxilia cada aluno a encontrar sua própria voz e expressão autêntica, construindo uma ambiência de investigação que não teme o erro.

Para que essa mediação se efetive em uma perspectiva interacional, são necessárias estratégias pedagógicas que se adaptem à diversidade e pluralidade das infâncias, de modo a promover um momento de trocas de experiências que superem a mera exposição de conteúdos. Tais metodologias devem, portanto, incluir de forma coerente e ética as opiniões dos discentes. Nesse sentido, é crucial compreender a criança como um indivíduo que se expressa de forma plural e é capaz de se comunicar social e politicamente em questões coletivas. Com isso, o sentido de escutar o outro, segundo Sarmento (2011), vai além de sua expressão literal que seja o ato verbal, remetendo a uma escuta acolhedora de suas diversas formas comunicativas.

Portanto, quando a atividade criadora do indivíduo é mediada de maneira qualificada e intencional, de modo a estimular sua criticidade e reflexividade, se possibilita a produção de algo novo pela criança, a partir da combinação dos objetos culturais que lhe são disponibilizados na interação. Essa concepção se alinha à perspectiva histórico-cultural, posto que “o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento e consolidação, daquilo que a criança já sabe” (Mello, 2004, p. 144). Dessa forma, o professor contribui para o avanço do estudante ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na medida em que o docente impulsiona funções que ainda estão em maturação, partindo do nível de desenvolvimento real — aquilo que o sujeito já realiza de forma independente — em direção ao nível potencial,

ISSN: 2358-8829

caracterizado pela capacidade de executar tarefas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes (Vigotsky, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças, ao desenharem, formulam conhecimentos sobre seu mundo, e fazem isso através da imaginação, ou seja, do faz de conta, seja sob objetos ou pensamentos e, com isso, transformam-lhes, lhes atribuindo significações distintas que fogem da ordem das coisas (Cunha, 2019). Essas produções artísticas, pela natureza social do desenvolvimento humano, são influenciadas por mediações externas.

Um dos elementos mediadores, de acordo com Vygotsky (2007) é o uso dos signos. Os signos são meios psicológicos, os quais são conduzidos a orientar o próprio sujeito, ou seja, suas ações e as de outras pessoas. Eles se constroem dentro de um grupo social, se tornando códigos por meio dos quais os indivíduos se comunicam entre si, auxiliando o agir ou pensar. Ou seja, eles transitam de uma experiência externa e são internalizados pelo sujeito. Através da internalização, os signos tornam-se psicológicos, sendo base para o nosso pensamento, memória e planejamento. Dessa forma, eles deixam de ser marcas estritamente externas e passam a operar em processos mentais internos (Oliveira, 1997).

A partir dessa internalização, o indivíduo consegue fazer relações mentais na ausência das próprias coisas. E são essas representações do real feitas pelo indivíduo que se unem em sistemas simbólicos. Para tanto, esses sistemas de representação são dados socialmente. Nesse sentido, percebe-se que a socialização cultural da qual a criança faz parte irá influenciar sua forma de enxergar o mundo que a rodeia (Oliveira, 1997).

Dessa forma, o papel mediador do professor na educação infantil acaba sendo de grande importância para estimular a capacidade artística e apreciação cultural da criança, na medida em que:

> A criança não se desenvolve espontaneamente e necessita de mediadores qualificados, cabe aos professores oferecerem possibilidades para que ela tenha diferentes experiências em espaços culturais, galerias, museus, ruas e também salas de atividade (Góes, 1997, p. 123).

ISSN: 2358-8829

Sendo assim, para que as crianças se apropriem de conhecimentos diversos, é necessário que o professor aja como mediador dessa relação entre a criança e o mundo. Considerando esse papel docente, é necessário que se possibilite às crianças o contato com várias manifestações culturais e artísticas, fazendo com que o ensino não seja algo expositivo ou passivo, mas perpassado por interações diversas. Isto porque as crianças trazem consigo uma identidade e conhecimentos prévios do seu universo popular, construídos por meio de vivências familiares, em sua comunidade ou entre pares. A arte deve estar inserida no cotidiano das crianças e os professores devem trazer para a atividade artística o contexto social das crianças, visto que a arte deve ser possibilitar que todas as crianças se vejam representadas, possam expressar suas próprias identidades e aprendam a respeitar a cultura das outras, em um espaço de diálogos (Góes, 2023).

No entanto, o ensino da arte na educação infantil por vezes limita essa apreciação intercultural (Cunha, 2019), ao invés de estimular o contato das crianças com as diferentes manifestações artísticas e das diversas culturas existentes, garantindo que seu universo cultural seja ampliado, e, consequentemente, cultivando o respeito entre as crianças e a sua humanização. Como explicita o referido autor:

> Os modelos predominantes do ensino da arte na educação infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o laissez-faire (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidade expressivas inatas, esvaziam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil (Cunha, 2019, p. 19).

Segundo Góes (2023), o ensino da arte mais amplamente difundido se orienta pelos ideais do modernismo, no qual o professor não interfere e nem orienta, deixando que as crianças fiquem livres para produzirem o que quiserem. No entanto, ao deixá-las sem nenhuma orientação ou desafios que impulsionam seus processos expressivos, elas terminam se tornando reféns do seu próprio repertório limitado.

Para superar essa situação dicotômica de abordagem espontaneísta do professor e o diretivismo técnico, Barbosa (2010) propõe a Abordagem Triangular, defendendo que o desenvolvimento criativo da criança ocorre de forma integrada por meio de três eixos: o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica. Dessa

maneira, a intervenção do professor deixa de ser vista como mera imposição técnica e passa a ser compreendida como mediação cultural indispensável. Assim, afirma-se a importância de se considerar as múltiplas formas da criança se expressar e explorar sua sensibilidade criativa e reflexiva diante temas e contextos diversos, no espaço escolar.

Nesse sentido, o ensino das artes deve aliar o conhecimento prévio das crianças às diferentes manifestações artísticas e culturais. Aao promover o contato das crianças com os diversos códigos estéticos, o professor estará potencializando sua aprendizagem e suas experiências sociais, interculturais e afetivas, enriquecendo finalmente suas produções e seu imaginário. Para além de enriquecer o repertório estético, uma mediação qualificada, que explore a dimensão sensível e corporal da criança, potencializa o desenho como linguagem narrativa. Isso se deve ao fato de que a criança, ao desenhar, põe-se em um movimento dinâmico entre suas experiências vividas e o tempo narrado, podendo expressar sua relação com o seu mundo de existência (Santos, 2010).

Dessa forma, o ato de desenhar, permite-lhe habitar o mundo e torná-lo seu, a partir de sua imaginação. Essa imaginação, por sua vez, dependerá da harmonia entre um pensamento racional e reflexivo que saiba condensar seu mundo em uma superfície plana, além do seu contato com o mundo perceptível, o qual gera significados mais densos.

Vygotsky (2009), afirma que, quanto mais experiências o indivíduo possui, mais material a imaginação dele tem para criar. Isto porque, “um corpo que opera torna-se inseparável do mundo, torna-se projeto denso desse mundo no mesmo instante em que esse mundo, quando projetado narrativamente, passa a pertencer a esse corpo” (Santos, 2010, p.25).

Assim, a apropriação do suporte e os instrumentos artísticos utilizados pelo corpo desenham sua narrativa gráfica. A criança, ao marcar no tempo e no espaço a sua presença, transita por várias dimensões e tempos, em um espaço temporal presente, se tornando uma experiência dinâmica ao mesmo tempo em que é estática. Essa transitoriedade temporal permite à criança sistematizar a relação entre seus primeiros traços e os que estão por vir, o que lhe possibilita estabelecer vínculos complexos com o suporte, além de permitir a exploração do seu autoconhecimento e de sua constituição subjetiva. Com isso, o ato de narrar em um instante temporal, sugere coesão entre a

ISSN: 2358-8829

razão e o sensível, encaminhando o corpo a se abrir para uma experiência estética e estesica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos levou a constatar que o desenho, quando mediado pelo professor com ênfase no processo criativo e expressivo é um material que possui a capacidade de transformar a relação da criança com o seu mundo. Desse modo, o ato de desenhar não pode ser valorizado somente em seu resultado, mas sim em seu percurso de criação, o que engloba as sensações, os movimentos corporais, a fala e o pensamento. Durante o processo criativo, a criança tende a narrá-lo, e essa narração é estimulada pelo pensamento, o qual, por sua vez, é estimulado pela imaginação (Vygotsky, 2009). Esse mecanismo serve para organizar a sua produção e comunicar o desenho, que, proveniente do seu mundo imaginário, é materializado no espaço limitado da folha de papel. Portanto, é essencial que o professor explore esse processo criativo da criança, bem como a sua narrativa, para potencializar sua visão artística e, auxiliando-a a se comunicar de maneira mais reflexiva e crítica.

Essa mediação, por sua vez, deve ocorrer de forma que a criança possa ter contato com as diversas manifestações artísticas e culturais, para que ela amplie sua visão de mundo e alimente sua imaginação. Com isso, é importante que ela não apenas observe formas diversas de representações artísticas, mas participe ativamente delas, visto que é necessário sentir e presenciar para compreender a arte e cultura, possibilitando a assimilação de novos conhecimentos. Essas experiências devem se alinhar em um processo de diálogo entre o conhecimento da criança e o que lhe é novidade, de modo a fazer sentido para ela e, consequentemente, possibilitar-lhe ressignificar os elementos culturais ali expressos.

Dessa forma, a mediação docente de qualidade não só potencializa o processo criativo da criança, como também a estimula a pensar sob outras perspectivas culturais e sociais. O desenho aparece como uma possibilidade de experienciar a arte pelo indivíduo: a sua imaginação posta no papel, por meio de linhas e cores, o qual vai tecendo narrativas e moldando sua forma de pensar e agir. Dessa forma, o grafismo não é apenas um meio pelo qual a criança reflete seus conhecimentos apropriados por sua

cultura, pela mera reprodução, mas, também, ela ressignifica esses elementos a partir de sua imaginação e vivências (Vygotsky, 2009).

Nesse sentido, foi analisado o papel da educação, instituição secundária de socialização, como mediadora da atividade criadora da criança. Considerando que a imaginação e a atividade criadora do indivíduo depende de suas experiências, é necessário que a escola amplie o repertório cultural da criança, tendo como pressuposto a relação com seus conhecimentos prévios. Ao ampliar a visão de mundo da criança por meio do contato com outras culturas, outros meios de comunicar o pensamento e experiências, se estimula o seu desenvolvimento humano e ético, que vai além da sala de aula, se tornando um movimento sensível.

Dessa forma, é fundamental que o docente reconheça o desenho como uma ferramenta pedagógica capaz de fomentar o pensamento crítico e reflexivo, mediando essa atividade a partir de um repertório estético e cultural diverso, incentivando a criança a passar da mera reprodução e a exercitar sua autoria social. Diante do cenário discutido, é importante apontar que as contribuições teóricas deste estudo centram-se nas discussões a respeito das potencialidades do desenho infantil, principalmente quando mediado por pares mais experientes. O docente, ao entender o grafismo não como passatempo e sim, como atividade criadora, obtém subsídios práticos para organizar espaços e tempos escolares de forma intencional, contribuindo, assim, para o desenvolvimento criativo, crítico e reflexivo da criança. Como desdobramentos, esse trabalho fornece uma análise conceitual que problematiza uma perspectiva reducionista do desenho, bem como prática espontaneístas em sala de aula, defendendo-o como uma produção simbólica e culturalmente mediada.

Palavras-chave: Resumo expandido; Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8212.

FERNANDES, Ygor Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 01, p. 40–56, jan./abr. 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13436.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 745-749, out./dez. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p. (Ensaios comentados).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. 191 p.

MELLO, Suely Amaral. *A escola de Vygotsky*. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vygotsky e a escola atual*. Marília: Editora da Unesp, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Márcia da Silva; COSTA, Maria da Conceição. O desenho infantil como instrumento de linguagem para compreensão dos aspectos histórico-culturais dos alunos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 26, p. 140–156, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205–220, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as bases cognitivas da linguagem. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 36.

GÓES, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na educação infantil. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 39, n. 1, p. 1–19, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. O ensino da arte na educação infantil: entre o diretivismo e o *laissez-faire*. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Maria Isabel da (org.). **Práticas pedagógicas na educação infantil**: compromisso com a infância. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 15–32.

ISSN: 2358-8829

SANTOS, Wagner dos. O corpo na linguagem do desenho infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 1, p. 23-37, 2010.

BECKER, Rosana; JUNIOR, Luiz Martins; VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. O desenho como expressão das crianças: a experiência de ser criança e de ser aluno. **Roteiro**, Joaçaba , v. 46, jan. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. 176 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.