

Capítulo 7

O desenho como primeira língua: fundamentos cognitivos e biológicos da arte na infância

Rafael Martins Ribeiro

Introdução

Historicamente, a arte no contexto educacional tem sido relegada a uma posição secundária, frequentemente associada a práticas meramente recreativas ou complementares. Esse cenário torna-se mais evidente a partir de 1971, quando a disciplina Educação Artística foi oficialmente inserida no currículo educacional brasileiro por meio da Lei nº 5.692/1971. Embora a legislação representasse um avanço ao reconhecer a presença da arte na escola, sua implementação ocorreu de forma generalista e instrumentalizada, priorizando atividades expressivas desprovidas de aprofundamento teórico, crítico e histórico. Tal abordagem contribuiu para a consolidação de uma visão utilitarista da arte, distanciando-a de seu potencial formativo, cognitivo e cultural.

Na Educação Infantil, essa desvalorização frequentemente se manifesta na instrumentalização das práticas artísticas, reduzindo-as a uma atividade passatempo ou um mero preparo para processos alfabetizadores, principalmente em relação à escrita. Essa visão, historicamente difundida nas práticas escolares, tende a subordinar a arte produzida na infância à linguagem verbal, atribuindo-lhe um estatuto periférico no desenvolvimento cognitivo da criança. Essa perspectiva, contudo, vem sendo contestada a partir de estudos de pensadores contemporâneos que têm produzido avanços nas ciências cognitivas.

Vários estudos conduzidos no decorrer do século XX, sobretudo por Noam Chomsky, romperam com o behaviorismo ao demonstrar que a linguagem é uma faculdade biológica inata, organizada por princípios endógenos e não adquirida por mera imitação. Ao introduzir o conceito de Língua-I (*I-Language*) — interna, individual e intensional —, Chomsky (1986) estabeleceu um modelo no qual a capacidade simbólica antecede a cultura e se estrutura no próprio funcionamento da mente.

Ao contestar o Behaviorismo, que via a linguagem como um hábito moldado externamente, Chomsky postulou o inatismo na aquisição da linguagem. Para este, a linguagem não é um artefato cultural que aprendemos por imitação, Língua-E (*E-Language*), mas uma estrutura biológica que se desenvolve ao longo da vida. A faculdade da linguagem constitui uma propriedade específica da espécie humana, apresentando baixa variação entre indivíduos e não possuindo análogos significativos em outras espécies (Chomsky, 1972).

A linguagem humana é vista, portanto, como mecanismo intrínseco ao patrimônio biológico, que se desenvolve espontaneamente, sem que seja ensinado ou engatilhado conscientemente, ou seja, não há a necessidade de um estímulo externo para que a linguagem se desenvolva no ser humano.

Paralelamente às discussões acerca do inatismo linguístico formulado por Noam Chomsky, emerge a perspectiva bioevolutiva da arte desenvolvida por Ellen Dissanayake, segundo a qual a arte não deve ser compreendida como um luxo restrito às elites nem como

uma invenção tardia da civilização, mas como um comportamento biológico fundamental da espécie humana, selecionado ao longo do processo evolutivo por seu valor adaptativo (Dissanayake, 1995). A autora cunha o termo *Homo Aestheticus* para sustentar a ideia de que o ser humano apresenta uma disposição instintiva para “tornar especial” (*making special*) a realidade, compreendendo essa tendência como um fundamento biológico da atribuição de sentido e significado às experiências cotidianas (Dissanayake, 1995). Nessa perspectiva, a arte é alçada ao mesmo patamar de práticas constitutivas da vida humana, como a linguagem e a socialização, assumindo um papel central na organização simbólica e cultural das sociedades.

Para Dissanayake (1995), fazer arte é “tão normal e natural quanto a linguagem, o sexo, a sociabilidade, a agressão, ou qualquer uma das outras características da natureza humana” (tradução nossa), não podendo ser compreendido como uma atividade supérflua, ornamental ou restrita a contextos institucionais específicos, mas como uma disposição biológica fundamental, presente em todas as culturas e períodos históricos.

Ao enfatizar o caráter evolutivo da experiência estética, a autora argumenta que o impulso artístico está enraizado em práticas ancestrais de cuidado, ritualização e comunicação, desempenhando funções adaptativas relacionadas à coesão social, à regulação emocional e à construção de significados compartilhados (Dissanayake, 1995). Assim, a arte atrelada à linguagem configura-se como um sistema simbólico primário por meio do qual os seres humanos organizam, interpretam e transformam a realidade.

Ao analisar essas duas perspectivas, propomos uma reflexão preliminar de que, heurísticamente, a arte constitui a primeira língua operativa da criança, anterior à língua materna, comumente aprendida no processo de socialização. Tal compreensão implica uma revisão do lugar da arte na educação infantil, ao reconhecê-la como forma primordial de expressão, organização do pensamento e produção de sentido. Além disso, suscita uma crítica às práticas pedagógicas que, ao privilegiarem precocemente formas normativas de linguagem verbal e escrita, acabam por silenciar essa gramática simbólica originária, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança.

Quando cruzamos o inatismo linguístico de Chomsky com a etologia da arte proposta por Ellen Dissanayake, evidencia-se que a criança pequena não desenha primordialmente para copiar a cultura adulta — compreendida aqui, por analogia, como Língua-E —, mas para satisfazer um imperativo biológico de ordenação e significação do mundo, ancorado em disposições simbólicas internas estruturalmente comparáveis, embora não idênticas, àquelas descritas por Chomsky no domínio da Língua-I.

Assim sendo, o desenho infantil não deve ser entendido como produto cultural derivado nem como simples treino de coordenação motora, mas como manifestação primária da faculdade simbólica humana. A linguagem verbal e o desenho infantil emergem, então, de disposições cognitivas endógenas distintas, porém cooriginárias, inscritas na arquitetura biológica da espécie humana, e organizadas segundo princípios próprios de geração simbólica.

Nessa perspectiva, a produção gráfica da criança opera como uma forma de simbolização interna, anterior à fala e à escrita convencionais, regida por princípios endógenos de organização perceptiva, motora e semiótica. Inspirados no modelo chomskiano, propomos compreender o desenho infantil como a expressão de uma ‘Língua-I Gráfica’, demonstrando, portanto, que o estímulo artístico precoce não visa “ensinar arte”, mas ativar um dispositivo de simbolização que já reside, latente, na biologia da criança.

É importante esclarecer que a noção de ‘Língua-I Gráfica’ proposta neste trabalho não pretende estender, em sentido estrito, o conceito chomskiano de Língua-I para além do domínio da linguagem verbal. Trata-se, antes, de uma analogia funcional e epistemológica, inspirada no modelo racionalista-inatista de Chomsky, com o objetivo de compreender o desenho infantil como sistema simbólico interno, dotado de princípios organizadores próprios, biologicamente ancorados e anteriores à normatização cultural.

Este estudo caracteriza-se, então, como uma pesquisa teórica de natureza qualitativa, fundamentada na análise conceitual e na articulação crítica de modelos teóricos oriundos da linguística cognitiva, da etologia da arte e da psicologia do desenvolvimento. Não se trata de uma investigação empírica baseada em coleta de dados primários, mas de um trabalho de reconstrução teórica cujo objetivo é examinar a plausibilidade epistemológica da noção de desenho infantil como linguagem interna, bem como explicitar os limites e alcances dessa proposição no interior de um diálogo interdisciplinar.

O percurso metodológico consiste na análise sistemática da distinção chomskiana entre Língua-I e Língua-E, articulada à abordagem bioevolutiva da arte proposta por Ellen Dissanayake. Essa articulação é ainda sustentada pelas evidências empíricas clássicas sobre o desenvolvimento gráfico infantil, especialmente as contribuições de Rhoda Kellogg e Viktor Lowenfeld, que oferecem subsídios para a compreensão da regularidade e da recorrência formal das produções gráficas na infância.

Esses referenciais são colocados em diálogo a partir de um eixo comum: a hipótese de que determinadas competências simbólicas humanas emergem de disposições biológicas endógenas, sendo posteriormente moduladas — e não originadas — pela cultura. Assume-se, portanto, que este trabalho não pretende encerrar o debate, mas abrir um campo de investigação ainda pouco explorado no diálogo entre linguística, etologia da arte e educação infantil.

Da Língua-I à produção gráfica infantil: bases cognitivas e biológicas da simbolização

A teoria linguística de Noam Chomsky promoveu uma inflexão decisiva na compreensão da linguagem ao deslocá-la do campo do comportamento observável para o domínio da cognição. Em oposição às abordagens empiristas e behavioristas, Chomsky sustenta que a linguagem não é adquirida por simples associação estímulo–resposta, mas emerge a partir de uma estrutura mental prévia, biologicamente determinada. Nesse sentido, a criança não é um sujeito passivo diante da linguagem, mas um agente dotado de uma arquitetura cognitiva específica que orienta a interpretação e a organização dos dados linguísticos desde o início do desenvolvimento.

Essa concepção é explicitada quando o autor afirma que “a criança possui uma teoria inata sobre descrições estruturais potenciais que é suficientemente rica e desenvolvida para lhe permitir determinar, a partir de uma situação real em que ocorre um sinal, quais as descrições estruturais que podem ser apropriadas a este sinal” (Chomsky, 1975, p. 115). Tal afirmação desloca radicalmente o foco da aprendizagem linguística: não se trata de internalizar regras externas, mas de ativar princípios internos que já delimitam o espaço do

possível. A experiência, nesse quadro, atua como gatilho seletivo, e não como fonte originária da estrutura.

A singularidade dessa capacidade humana manifesta-se de modo particularmente evidente na criatividade linguística. Para Chomsky (1972, p. 13), “a diferença essencial entre o homem e o animal revela-se de modo mais claro na linguagem humana, em particular na capacidade humana de formar novas proposições, que exprimem novos pensamentos, apropriados a novas situações”. A linguagem, portanto, não se reduz à repetição de formas aprendidas, mas constitui um sistema produtivo, aberto e generativo, capaz de produzir infinitas expressões a partir de meios finitos. Essa propriedade tem implicações diretas para a compreensão das manifestações simbólicas infantis, que não podem ser reduzidas à imitação ou ao treino motor.

No interior desse paradigma, Chomsky propõe a noção de faculdade da linguagem como um componente específico da organização biológica humana. O autor afirma: “É razoável considerar a faculdade da linguagem como um ‘órgão da linguagem’, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo” (Chomsky, 1998, p. 19), tratando-se, portanto, de um componente funcional da arquitetura cognitiva humana, não como uma capacidade isolada. “Compreendido desse modo, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. É um subsistema de uma estrutura mais complexa” (Chomsky, 1998, p. 19). A linguagem é, assim, inscrita no plano da biologia, ainda que seus produtos sejam culturais.

Essa perspectiva fundamenta a distinção central entre Língua-I e Língua-E. A Língua-I corresponde ao estado interno da faculdade da linguagem, isto é, ao sistema de conhecimentos linguísticos que integra a mente/cérebro do indivíduo, sendo, segundo Chomsky (2005, p. 66), “uma propriedade do cérebro, um elemento de estados transitórios da faculdade da linguagem relativamente estável. Cada expressão linguística gerada pela Língua-I inclui instruções para o sistema de desempenho no qual a Língua está inserida.” É essa propriedade inata e biológica dos seres humanos que os dá a condição de aprenderem qualquer língua além de sua língua materna.

Se a Língua-I dá aos humanos a capacidade de falarem e entenderem de forma instintiva, a Língua-E refere-se ao conjunto de manifestações externas, socialmente observáveis e normatizadas, ou seja, toda língua humana construída social e culturalmente, a exemplo, a Língua Portuguesa, o Espanhol, Inglês, etc.

Ao caracterizar a Língua-I como um sistema computacional estrito, Chomsky reafirma que o objeto teórico central da linguística é interno, abstrato e intencional, e não redutível às regularidades empíricas do uso linguístico. “É apenas em virtude dessa interação nesses sistemas de desempenho que esse estado do cérebro se qualifica como linguagem. (Chomsky, 2005, p. 67).

Toda a teoria chomskyana baseia-se, assim, no pressuposto de que a faculdade linguística humana parte de um sistema inicial inato, a Gramática Universal. Nesse sentido, o autor afirma que é possível “encarar a gramática universal como o próprio programa genético, o esquema que permite a gama de realizações possíveis que são as línguas humanas possíveis”, cada qual culminando em um “estado estacionário final possível, a gramática de uma língua específica” (Chomsky, 1975, p. 175). A diversidade linguística observável, portanto, não contradiz o inatismo, mas constitui sua realização paramétrica.

A transposição dessa arquitetura teórica para o campo da infância permite ampliar a compreensão dos processos simbólicos para além da linguagem verbal. Antes mesmo da consolidação da fala, a criança já dispõe de estruturas internas que orientam a externalização de sentidos. Gestos, ritmos, vocalizações e grafismos configuram-se como formas legítimas de manifestação de estados mentais organizados, anteriores à normatividade da Língua-E, mas não desprovidos de estrutura.

Nesse horizonte, o desenho infantil pode ser compreendido como manifestação de um sistema simbólico interno funcionalmente análogo à Língua-I. Antes de dominar o código arbitrário da língua materna, a criança apresenta uma necessidade biológica de significar e organizar a experiência por meio de traços e marcas gráficas. O desenho, nessa perspectiva, não é um exercício preparatório nem uma atividade acessória, mas a projeção de modelos mentais organizados simbolicamente.

À luz dessa abordagem, o desenho pode ser entendido como expressão da primeira língua operativa da criança, no sentido de um sistema primário de simbolização interna, anterior à fala e à escrita convencionais. Tal compreensão articula-se, de um lado, ao princípio da geratividade inata proposto por Chomsky, uma vez que o ato de riscar emerge sem instrução formal, como ativação espontânea de uma sintaxe motora de base biológica; e, de outro, ao princípio da anterioridade semiótica, segundo o qual a intenção de significar precede sua codificação em sistemas linguísticos estabilizados. Assim, a criança mobiliza operações simbólicas complexas no desenho antes mesmo de dispor de recursos verbais plenamente constituídos.

Ao considerarmos a premissa chomskiana de que a linguagem constitui uma propriedade da mente/cérebro, e não um produto social ou cultural externo, podemos inferir que a produção gráfica infantil apresenta princípios de organização interna que, embora distintos dos mecanismos formais da linguagem verbal, são estruturalmente comparáveis no que se refere à sua natureza endógena e gerativa.

Nessa direção, propõe-se compreender o desenho infantil como a manifestação de um sistema simbólico interno funcionalmente comparável à Língua-I, configurando-se como uma Língua-I Gráfica, por meio da qual a criança não busca copiar a realidade externa — própria da Língua-E —, mas projetar, organizar e comunicar estruturas internas de pensamento. Reconhecer o desenho infantil como tal não implica equipará-lo à linguagem verbal em termos de recursividade sintática estrita, mas situá-lo no mesmo horizonte epistemológico: o de disposições cognitivas endógenas que antecedem sua codificação cultural.

Assim como a criança fala antes de dominar a gramática normativa, ela desenha antes de qualquer ensino técnico ou representacional. Essa intencionalidade expressiva não decorre de aprendizagem formal, mas da existência prévia de uma capacidade simbólica inata, que, no domínio verbal, se manifesta como Língua-I. Conforme Chomsky (1986), a concepção de língua como objeto externo — Língua-E — é derivada e teoricamente secundária, uma vez que o objeto central da investigação linguística reside na Língua-I, entendida como estado interno da faculdade da linguagem.

Em convergência com essa perspectiva, Dissanayake (1995) sustenta que o comportamento artístico emerge como uma propensão humana com fundamentos biológicos e evolutivos, manifestando-se precocemente no desenvolvimento humano e não dependendo diretamente da linguagem verbal ou de instrução cultural sistemática. A autora

argumenta que o comportamento artístico, caracterizado como ritmos e modos de mutualidade, apresenta as marcas típicas de uma adaptação biológica: é universal, inato, antigo e fonte de prazer intrínseco (Dissanayake, 1995).

Sendo assim, tanto a linguagem quanto a arte podem ser compreendidas como expressões primárias de disposições inatas da espécie, que antecedem sua normatização cultural e institucional. Para Dissanayake (1995), a propensão a tornar as coisas especiais (*making special*) possuía valor adaptativo, isto é, aumentava a sobrevivência ou o sucesso reprodutivo daqueles que a possuíam, sugerindo que a estética não é um epifenômeno cultural, mas uma necessidade vital.

A analogia entre Chomsky e Dissanayake torna-se particularmente fecunda quando se observa que, em ambos os casos, o foco teórico desloca-se do produto externo para o sistema interno que o torna possível. Enquanto Chomsky afirma que a Língua-E é derivada e teoricamente secundária em relação à Língua-I, Dissanayake sustenta que as formas artísticas culturalmente estabilizadas derivam dessa necessidade humana primária de "tornar especial" a experiência. Segundo a autora, arte, ritual e jogo estão todos abarcados por este conceito de *making special*, que consiste na organização simbólica do mundo a partir de impulsos biológicos fundamentais, sendo assim, em ambos os modelos, a cultura aparece como etapa posterior de normatização de disposições internas previamente existentes.

Essa anterioridade biológica é reforçada quando observamos a ontogênese. Dissanayake (1995) enfatiza que a arte desempenhou um papel relevante na longa história pré-verbal da espécie humana e continua a fazê-lo na fase pré-verbal do desenvolvimento infantil. A autora destaca que a compulsão humana por elaborar e decorar vai muito além do que a simples simbolização exige (Dissanayake, 1995), indicando um imperativo estético que opera antes da palavra.

Nesse sentido, o desenho infantil pode ser compreendido como manifestação de um sistema expressivo interno que antecede a estabilização dos códigos simbólicos convencionais. Diferentemente da linguagem verbal adulta, cuja organização é predominantemente simbólica, arbitrária e normatizada — característica própria da Língua-E —, o grafismo infantil opera em um nível cognitivo mais elementar, no qual predominam formas de significação diretamente vinculadas à experiência perceptiva, motora e conceitual da criança. Trata-se de um domínio semiótico no qual a relação entre forma e sentido não é ainda regida por convenções externas, mas por princípios internos de organização da experiência.

Essa produção gráfica não se submete, em sua origem, à lógica da representação mimética nem à exigência de correspondência formal com objetos do mundo externo, ao contrário, esta responde à necessidade de estruturar internamente a experiência vivida, organizando afetos, percepções e esquemas espaciais em configurações visualmente coerentes. O traço infantil não visa “copiar” o real, mas torná-lo cognitivamente habitável, funcionando como instrumento de regulação simbólica do mundo interno.

É precisamente nesse ponto que a contribuição de Dissanayake aprofunda a compreensão do estatuto biológico e relacional do grafismo infantil. Ao investigar as bases evolutivas da arte, a autora sustenta que as primeiras formas de expressão humana estão enraizadas em disposições inatas voltadas à vinculação afetiva, à coordenação intersubjetiva e à construção de comunhão emocional. Como afirma Dissanayake (2000), as propensões inatas para a imitação, a reciprocidade e a comunhão emocional na infância foram

posteriormente elaboradas e utilizadas em formas ritualizadas e cerimoniais que, por sua vez, constroem e reforçam sentimentos de unidade entre adultos, servindo, em última instância, para manter o grupo coeso.

Nessa mesma direção, a autora observa que tais disposições não desaparecem com o desenvolvimento, mas são culturalmente elaboradas em práticas simbólicas coletivas, como os rituais e as cerimônias, os quais reproduzem, em escala social, dinâmicas originalmente presentes na interação mãe-bebê. Assim, não é surpreendente que sociedades de todo o mundo tenham desenvolvido esses nós da cultura que chamamos de cerimônias e rituais, os quais fazem por seus membros aquilo que as mães fazem naturalmente por seus bebês: captam seu interesse, envolvem-nos em um pulso rítmico compartilhado e, assim, instilam sentimentos de proximidade e comunhão (Dissanayake, 2000).

À luz dessa perspectiva, o desenho infantil pode ser compreendido como uma forma primordial de ritualização individual, na qual a criança, ao riscar, repetir gestos e organizar padrões visuais, engaja-se em uma atividade que articula regulação emocional, coordenação motora e produção de sentido. O grafismo funciona, assim, como um dispositivo de integração entre corpo, afeto e cognição, anterior tanto à linguagem verbal quanto à escrita, mas estruturalmente relacionado às mesmas disposições biológicas que sustentam a vida simbólica adulta.

Dessa forma, ao articular o inatismo chomskiano com a abordagem evolutiva e afetiva de Dissanayake, o desenho infantil deixa de ser interpretado como atividade acessória ou preparatória e passa a ser reconhecido como expressão legítima de um sistema simbólico primário, biologicamente ancorado e cognitivamente estruturante. Trata-se de uma linguagem originária que não apenas antecede os códigos convencionais, mas fornece o solo semiótico e afetivo sobre o qual tais códigos poderão, posteriormente, se constituir de modo significativo.

Do ponto de vista semiótico, essa produção gráfica inicial pode ser compreendida como predominantemente icônica e indexical, precedendo a consolidação dos sistemas simbólicos arbitrários. Diante disso, o traço infantil estabelece relações de semelhança, contiguidade e afecção com a experiência sensível, funcionando como extensão do corpo e da ação da criança no mundo (Dissanayake, 1995). Tal característica reforça sua proximidade com a noção chomskiana de Língua-I, uma vez que não depende de convenções sociais previamente estabelecidas nem de códigos compartilhados, mas emerge de relações internas entre percepção, intencionalidade e gesto.

Nessa perspectiva, o desenho infantil não deve ser interpretado como uma tentativa imperfeita de representação realista, mas como uma forma legítima de organização cognitiva e simbólica da experiência. Por esse motivo, o traço não visa representar um objeto externo de maneira objetiva, mas constituir sentido a partir de um sistema interno de relações, no qual percepção, memória, emoção e ação se articulam. Assim como a linguagem, na concepção chomskiana, não é aprendida por simples imitação, mas se desenvolve a partir de uma gramática interna, o grafismo infantil não é resultado de treino técnico, mas da ativação de disposições expressivas inerentes à espécie humana.

Essa leitura permite deslocar a compreensão da arte infantil de um paradigma deficitário — que a compara continuamente ao modelo adulto — para um paradigma estrutural e genético, no qual o desenho é reconhecido como expressão de uma competência simbólica em funcionamento. Tal competência, embora distinta da linguagem verbal,

compartilha com ela o estatuto de sistema interno de organização do sentido. A normatização posterior, seja da escrita, seja das convenções artísticas acadêmicas, corresponde a um processo de externalização e padronização cultural dessas disposições internas, e não à sua origem.

Sob essa perspectiva, a articulação entre a noção chomskiana de Língua-I e a caracterização do comportamento artístico proposta por Dissanayake permite conceber a arte infantil como sistema simbólico interno, rigorosamente estruturado, biologicamente enraizado e funcionalmente orientado à produção de sentido. Nesse enquadramento teórico, a cultura não é a fonte originária nem da linguagem nem da arte, mas opera como um mecanismo de seleção, estabilização e normatização de disposições pré-existentes. Tais disposições, inscritas na arquitetura cognitiva da espécie, manifestam-se desde os estágios iniciais do desenvolvimento humano e somente são posteriormente moldadas, refinadas e institucionalizadas pelos sistemas culturais e educativos.

Invariantes formais e competência gráfica no desenho infantil

A existência de uma estrutura inata para o grafismo infantil encontra respaldo empírico nas pesquisas de Rhoda Kellogg (1969), que, ao longo de aproximadamente duas décadas, reuniu e analisou mais de um milhão de desenhos produzidos por crianças de diferentes idades e contextos culturais, identificando padrões recorrentes de traçado e desenvolvimento gráfico que sugerem regularidades não atribuíveis apenas à instrução cultural ou ao ensino formal. A partir dessa ampla base empírica, a autora identificou padrões gráficos recorrentes e universais — como mandalas, sóis, figuras radiais, espirais, cruzeiros e a recorrente figura do chamado “homem-girino” — que emergem de forma consistente independentemente de instrução formal, contexto sociocultural ou modelo visual explícito.

Kellogg (1969) demonstrou que tais formas obedecem a uma sequência relativamente estável de desenvolvimento gráfico, iniciando-se com rabiscos desordenados, passando por padrões rítmicos e estruturados, até a organização de formas compostas e figuras reconhecíveis. Essa regularidade evolutiva não pode ser explicada satisfatoriamente por aprendizagem imitativa ou condicionamento ambiental, uma vez que crianças privadas de estímulos visuais específicos produzem estruturas gráficas equivalentes. Desse modo, o desenho infantil inicial não se configura como cópia do mundo externo, mas como manifestação de princípios organizadores internos que orientam a ação gráfica da criança.

A autora sustenta, ainda, que esses padrões gráficos elementares funcionam como unidades estruturais básicas de um sistema visual em desenvolvimento, comparáveis a morfemas ou fonemas no domínio linguístico. As chamadas “formas primárias” — círculos, linhas verticais e horizontais, cruzamentos e radiações — constituem um repertório limitado, porém altamente produtivo, a partir do qual a criança combina e organiza configurações cada vez mais complexas. Tal produtividade estrutural reforça a hipótese de que o grafismo infantil opera segundo uma lógica generativa própria, anterior à estabilização de convenções simbólicas culturalmente instituídas.

Essas regularidades podem ser compreendidas como análogas ao balbúcio linguístico: assim como a criança produz fonemas universais antes de dominar qualquer língua específica, ela também “balbúcia” grafemas universais antes da consolidação de sistemas visuais convencionais, sendo assim, o “homem-girino” — figura composta por uma

cabeça à qual se ligam diretamente as pernas — não deve ser interpretado como erro perceptivo ou déficit representacional, mas como uma solução estrutural econômica e funcional para a organização gráfica da experiência corporal e identitária da figura humana. Trata-se de uma forma sintaticamente simples, porém semanticamente densa, que evidencia a anterioridade da intenção de significar em relação à conformidade com modelos realistas.

A contribuição de Kellogg, portanto, desloca o entendimento do desenho infantil de um produto cultural incipiente para o estatuto de competência gráfica em funcionamento, dotada de regularidades internas e princípios de organização próprios. O grafismo precoce revela-se, assim, como uma atividade cognitiva estruturada, cuja lógica não é derivada da instrução externa, mas emerge da interação entre maturação neurocognitiva, ação motora e intencionalidade significativa.

É nesse ponto que se torna teoricamente pertinente retomar o problema epistemológico formulado por Chomsky como o “Problema de Platão”: como é possível que seres humanos, cujo contato com o mundo é limitado, fragmentário e contingente, sejam capazes de desenvolver sistemas de conhecimento altamente estruturados? (Chomsky, 1988). No campo da linguística, a resposta a essa questão se articula por meio do Argumento da Pobreza do Estímulo (*Poverty of the Stimulus – POS*), segundo o qual a competência linguística adquirida pela criança é significativamente mais rica e complexa do que os dados empíricos disponíveis no ambiente.

Se a saída (*output*) apresenta uma estrutura qualitativamente mais elaborada do que a entrada (*input*), o excedente de complexidade não pode provir exclusivamente do meio, devendo ser atribuído à arquitetura cognitiva interna do sujeito. A transposição desse argumento para o campo da arte infantil permite compreender o grafismo precoce como expressão de uma competência inata que não se explica por imitação, treino técnico ou exposição cultural suficiente, por isso, a criança pequena produz estruturas visuais organizadas antes de receber instruções formais, antes de dominar convenções representacionais e, muitas vezes, antes mesmo de possuir linguagem verbal plenamente desenvolvida.

A transposição desse argumento epistemológico para o campo da arte na infância permite reformular de modo decisivo a compreensão do grafismo precoce. Assim como ocorre na aquisição da linguagem, a produção gráfica da criança não pode ser explicada por imitação, treino técnico ou exposição cultural suficiente. A criança produz estruturas visuais organizadas antes de receber instruções formais, antes de dominar convenções representacionais e, frequentemente, antes mesmo de possuir linguagem verbal plenamente desenvolvida. Tal constatação reforça a hipótese de que a arte, assim como a linguagem, opera a partir de princípios internos de organização, posteriormente modulados — mas não originados — pela cultura.

Para operacionalizar essa transposição no campo da arte-educação, torna-se necessário estabelecer uma distinção categórica entre input e competência, nos moldes do modelo chomskiano. O input corresponde aos dados primários aos quais a criança é exposta: imagens culturais, materiais gráficos, práticas pedagógicas e intervenções adultas. Em contextos domésticos e escolares, esse input tende a ser relativamente pobre, assistemático e, não raro, permeado por estereótipos visuais e modelos normativos que refletem a Língua-E gráfica dominante.

A competência, por sua vez, refere-se ao estado interno da mente: um sistema gerativo subjacente que permite à criança compreender, produzir e organizar estruturas espaciais complexas — como simetria, fechamento, centralidade, continuidade e equilíbrio — sem que tais princípios lhe tenham sido explicitamente ensinados. Essa competência gráfica manifesta-se na recorrência de esquemas formais, na estabilidade de certas soluções composicionais e na produtividade combinatória observada no desenho infantil espontâneo.

É precisamente nesse hiato entre a pobreza do ensino e a riqueza da produção gráfica que a hipótese da Língua-I gráfica ganha força explicativa. A criança demonstra regularidades formais e recorrências estruturais mesmo em contextos de estimulação limitada, o que inviabiliza explicações baseadas exclusivamente em aprendizagem por cópia ou reforço ambiental. A pobreza do estímulo, nesse caso, não limita a produção simbólica; ao contrário, torna visível sua base endógena, ao evidenciar que a organização do grafismo não depende da qualidade nem da quantidade do input cultural disponível.

O desenho infantil deixa de ser interpretado como resposta reativa ao ambiente e passa a ser compreendido como atividade construtiva, orientada por princípios internos que estruturam a percepção, a ação e a significação. Assim como a gramática da Língua-I restringe e orienta as hipóteses linguísticas da criança, a competência gráfica endógena orienta suas explorações visuais, delimitando um espaço de possibilidades formais que se atualiza progressivamente.

A denominada “base inata” do grafismo infantil refere-se à atuação de princípios inatos de economia cognitiva, organização topológica e equilíbrio perceptivo. Esses princípios não são aprendidos por instrução explícita, mas fazem parte da arquitetura cognitiva que orienta, desde os estágios iniciais, a forma como a criança organiza espacialmente sua experiência.

Um exemplo paradigmático desse funcionamento é a emergência recorrente da mandala — estrutura circular atravessada por eixos radiais ou por uma cruz interna — identificada por Kellogg (1969) em desenhos de crianças de diferentes culturas, geralmente entre os três e quatro anos de idade. Não há, na maioria dos contextos familiares ou escolares, um input ambiental sistemático que possa explicar a recorrência dessa forma: adultos raramente desenhavam mandalas para que crianças as copiassem, tampouco essa figura ocupa lugar central no repertório visual cotidiano infantil. Ainda assim, a forma emerge de maneira invariável, produzida pela própria competência da criança.

Epistemologicamente, esse fenômeno indica que a mente infantil não opera segundo um modelo empirista de acumulação passiva de impressões sensoriais, mas segundo um racionalismo inatista, no qual estruturas internas organizam ativamente a experiência. A criança não registra o mundo tal como ele se apresenta, ela projeta ordem sobre o caos perceptivo, nesse sentido, a mandala não se apresenta como a cópia de um objeto externo, mas a projeção de uma estrutura de equilíbrio do sistema visual-cognitivo sobre o suporte material do papel.

Essa distinção entre competência e performance é central para compreender o estatuto do desenho infantil, pois, a competência corresponde às regras internas de organização — como centralidade, simetria e fechamento —, enquanto a performance consiste na atualização concreta dessas regras em um desenho específico, sujeito a variações motoras, emocionais e contextuais, assim, a regra interna de centralidade precede e molda a

execução gráfica, do mesmo modo que a gramática interna precede e orienta a produção de enunciados linguísticos.

Sob essa perspectiva, o grafismo infantil deve ser compreendido como evidência empírica da existência de um sistema gerativo visual, análogo ao sistema gerativo linguístico proposto por Chomsky. A criança não desenha porque observa modelos prontos no ambiente, mas porque dispõe de um conjunto de princípios organizadores que lhe permitem construir modelos visuais próprios. A cultura, nesse processo, não fornece a estrutura originária do desenho, mas atua posteriormente como instância de modulação, refinamento e normatização das possibilidades já inscritas no sistema cognitivo endógeno.

Mediação pedagógica e desenvolvimento simbólico: o desenho como Língua-I na escola

Coloca-se, portanto, uma questão central: se a competência gráfica é inata, qual é o papel do input — isto é, da educação e do ambiente cultural? Na teoria chomskiana, o ambiente não desempenha função construtiva, mas atua como gatilho (trigger). A faculdade da linguagem — e, por analogia, a faculdade artística — constitui um sistema biológico em estado inicial, cuja estrutura fundamental já está presente. O contato com dados externos — papel, tinta, superfícies e repertório visual cultural — não cria essa faculdade, mas ajusta seus parâmetros, permitindo sua atualização. Nesse sentido, a Pobreza do Estímulo não implica a irrelevância do estímulo, mas indica que ele não precisa ser instrutivo no sentido de ensinar explicitamente regras internas. Sua função é oferecer condições materiais e simbólicas para que tais regras se manifestem, se diferenciem e se estabilizem. Assim como a visão necessita de luz para se desenvolver — sem aprender a ver por instrução —, a competência gráfica necessita de condições materiais para se expressar, sob pena de atrofia funcional.

Essa distinção tem consequências diretas para a arte-educação. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente na Língua-E — isto é, na transmissão precoce de regras técnicas como perspectiva, proporção e realismo visual — tendem a desconsiderar o estágio maturacional da competência gráfica infantil. Ao impor códigos externos antes que os sistemas internos estejam prontos para assimilá-los, tais abordagens podem inibir, em vez de favorecer, o desenvolvimento simbólico. Em contraste, uma educação artística orientada pela noção de Língua-I gráfica privilegia a oferta de materiais diversificados, a liberdade experimental e a valorização do processo. Nessa perspectiva, a criança não é conduzida a reproduzir modelos adultos, mas encorajada a resolver problemas espaciais e expressivos por meio de seus próprios algoritmos internos.

O papel do educador, nesse enquadramento, deixa de ser o de transmissor de formas corretas e passa a ser o de mediador das condições de emergência da competência. Mediar pedagogicamente as condições de emergência da Língua-I não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas a organização cuidadosa de ambientes ricos em possibilidades gráficas, nos quais a criança possa explorar, testar hipóteses e consolidar regularidades internas. Trata-se de sustentar o funcionamento do sistema, e não de substituí-lo por convenções prontas.

É crucial reconhecer, contudo, a força com que a cultura — a Língua-E gráfica — atua sobre essa competência inata. A transição da gramática interna para os modelos externos

é um processo complexo de parametrização e a exposição massiva a um repertório visual específico (desenhos animados, logotipos, emojis, livros com ilustrações estereotipadas) funciona como o input que ajusta os parâmetros da Língua-I Gráfica. A criança, que antes explorava livremente a forma do sol como uma mandala radial, pode passar a desenhá-lo como um semicírculo no canto da folha, não porque essa solução seja cognitivamente superior, mas porque ela se tornou a convenção dominante na sua Língua-E. Esse processo de normatização não é inerentemente negativo, pois faz parte da inserção cultural, mas torna-se problemático quando é imposto de forma precoce e autoritária, substituindo a exploração pela imitação e bloqueando a capacidade gerativa original.

Ao admitir que a competência simbólica é inata — como sustentam tanto as teorias chomskianas quanto a abordagem bioevolutiva da arte de Dissanayake —, torna-se inevitável reconhecer uma tensão estrutural na prática escolar contemporânea, marcada por um imperativo logocêntrico que hierarquiza a linguagem verbal e escrita em detrimento de outras formas de simbolização.

Nesse contexto, a alfabetização precoce frequentemente atua menos como expansão das capacidades cognitivas da criança do que como processo de colonização simbólica, no qual a gramática gerativa pessoal — a Língua-I gráfica — é progressivamente silenciada em favor de convenções arbitrárias estabilizadas da Língua-E. A anterioridade do desenho em relação à escrita, nesse quadro, não é apenas cronológica, mas ontológica, pois, o desenho antecede a linguagem verbal porque o corpo antecede o código, sendo assim, antes de operar com símbolos altamente arbitrários, como as letras do alfabeto, a criança precisa exercer formas de simbolização ancoradas na motricidade e na experiência sensorio-motora, diante disso, a garatuja constitui a primeira inscrição do eu no mundo: a materialização gráfica da ação intencional.

O conhecimento simbólico não emerge da simples internalização de códigos formais, mas da atividade do próprio sistema cognitivo em interação com o ambiente. A mente humana não opera como tábula rasa, esta dispõe de arquiteturas pré-organizadas que se desenvolvem por maturação e autoestruturação. Estruturação, nessa dinâmica, os sistemas sensorio-motores são constitutivos da cognição: é pela ação que se estabilizam as primeiras representações, e é pela manipulação gráfica que a criança começa a organizar espacial, temporal e intencionalmente a experiência. O desenho infantil cumpre, assim, a função de campo intermediário entre ação e representação, no qual se constroem regularidades internas fundamentais à emergência de sistemas simbólicos mais abstratos.

O erro epistemológico da alfabetização precoce reside na tentativa de suprimir ou encurtar esse estágio, impondo diretamente a abstração do código escrito antes que os sistemas internos responsáveis pela simbolização gráfica estejam suficientemente estabilizados. Nessas condições, a escrita tende a ser aprendida como imitação formal e reprodução mecânica de traçados, e não como apropriação significativa de um sistema simbólico, ou seja, o traço deixa de expressar uma intenção própria e passa a responder a exigências externas, fragilizando o vínculo entre gesto, significado e organização interna do pensamento.

Essa crítica encontra um antecedente clássico na obra de Viktor Lowenfeld (1977), que demonstra de modo consistente o caráter inibidor da imposição precoce de padrões visuais adultos sobre a produção gráfica infantil. Para o autor, o desenho da criança não constitui uma tentativa imperfeita de reprodução do real, mas a expressão de uma

organização interna da experiência: a criança desenha aquilo que sabe, sente e vive, e não aquilo que vê segundo critérios normativos de representação adulta (Lowenfeld; Brittain, 1977). Assim, o grafismo infantil opera como um sistema simbólico próprio, orientado por leis internas de desenvolvimento e significação.

Diante disso, Lowenfeld critica práticas pedagógicas baseadas na correção formal, na cópia ou na substituição do desenho espontâneo por modelos prontos. Quando a criança é levada a copiar, afirma o autor, ela deixa de pensar visualmente e passa apenas a repetir soluções alheias, interrompendo o processo de construção simbólica e comprometendo o desenvolvimento cognitivo envolvido na criação (Lowenfeld; Brittain, 1977). A intervenção normativa não aperfeiçoa o sistema gráfico da criança, mas o desautoriza.

Reinterpretada à luz do paradigma chomskiano, essa crítica adquire um alcance epistemológico mais amplo. Ao corrigir ou substituir a produção gráfica espontânea por modelos normativos, a escola emite um juízo epistemológico implícito: o sistema interno de organização gráfica da criança — sua Língua-I gráfica — é considerado insuficiente ou ilegítimo e deve ser substituído por um conjunto externo de formas padronizadas, isto é, por uma Língua-E. O efeito dessa operação não é apenas expressivo, mas estrutural: reduz-se a geratividade simbólica e empobrece-se o funcionamento do sistema cognitivo, que deixa de operar como gerador de formas para funcionar como copiadador de padrões.

O autor alerta ainda para as consequências afetivas desse processo. A interferência excessiva do adulto pode levar a criança a perder o prazer da criação, passando a desenhar apenas para agradar ou obedecer (Lowenfeld; Brittain, 1977). Instala-se, assim, uma dissociação entre o sujeito e o ato simbólico: aquilo que inicialmente era experiência de autoria, descoberta e envolvimento transforma-se em tarefa regulada por critérios externos.

Essa dissociação ajuda a compreender por que a antecipação do ensino do código escrito, quando desvinculada de uma experiência simbólica viva e gerativa, frequentemente resulta em uma relação frágil com a leitura e a escrita, pois esta deixa de emergir como desdobramento natural da simbolização e passa a ser vivida como obrigação formal. Produzem-se, desse modo, competências aparentes, sustentadas por treino e repetição, mas destituídas de flexibilidade gerativa e de densidade semântica.

O desenho funciona, portanto, como um laboratório simbólico seguro. Nele, a relação entre o traço e o objeto é motivada — icônica ou indexical — e permanece sob o controle da própria criança. A escrita, ao contrário, opera por relações arbitrarias, historicamente convencionais e socialmente reguladas. Quando se exige que a criança transite prematuramente para o código arbitrário, sem que tenha esgotado sua exploração do código motivado, produz-se uma aprendizagem dissociada, na qual a forma precede — e substitui — o sentido.

O resultado desse processo é a formação de sujeitos formalmente alfabetizados, capazes de decodificar letras e operar tecnicamente o código escrito, mas empobrecidos em sua capacidade de estruturar visualmente a experiência e de atribuir sentido simbólico ao mundo. Trata-se do que se pode denominar, em sentido rigoroso, de analfabetismo funcional da imagem: indivíduos que dominam a escrita ao nível operacional, mas carecem da competência simbólica profunda que lhe daria sustentação semântica, expressiva e cognitiva. A escrita, nesses casos, não se ancora em uma gramática simbólica internalizada, funcionando antes como procedimento mecânico do que como linguagem viva.

Dessa perspectiva, a defesa do desenho na primeira infância não constitui uma apologia romântica da livre expressão, tampouco uma recusa ao ensino sistemático da escrita, constituindo-se, antes, a defesa da integridade cognitiva do desenvolvimento humano. Retardar a alfabetização formal em favor da exploração artística não significa “perder tempo”, mas garantir que o corpo, a percepção e a ação simbólica disponham de condições temporais suficientes para construir os alicerces neurais, semióticos e afetivos que, mais tarde, sustentarão o peso do código escrito. O risco central, portanto, não está em ensinar tarde demais, mas em ensinar cedo demais aquilo para o qual o sistema cognitivo ainda não se encontra estruturalmente preparado.

A produção gráfica não pode ser compreendida como atividade recreativa, tampouco como subproduto imperfeito da cultura visual adulta. Em termos do desenvolvimento simbólico humano, ela se apresenta como a primeira língua operativa do ser humano: um sistema simbólico inaugural, anterior às convenções verbais e escritas, por meio do qual o sujeito organiza sua experiência e institui sentido.

Antes que a criança seja progressivamente colonizada pelas convenções arbitrárias da linguagem verbal e da escrita alfabética, ela opera uma linguagem visual autônoma, regida por uma gramática universal de base endógena — a Língua-I gráfica — e mobilizada por um imperativo biológico de simbolização. Essa linguagem não é rudimentar nem pré-lógica; ao contrário, é altamente estruturada, ainda que se manifeste por esquemas próprios, distintos daqueles valorizados pela cultura letrada.

Diante dessa constatação, a função docente sofre uma reorientação epistemológica decisiva. Se o desenho infantil constitui uma língua, no sentido forte de um sistema simbólico interno, intencional e gerativo, o educador não pode ocupar o lugar de fiscal que compara a produção da criança com a realidade externa ou com modelos normativos extensionalmente definidos. Tal postura equivale a avaliar uma gramática emergente a partir de critérios que lhe são externos, produzindo distorção interpretativa e empobrecimento do processo formativo.

O papel do educador, nesse enquadramento, é o de dialogar com o aluno a partir de sua língua interna, exigindo, assim, o desenvolvimento de uma escuta pedagógica ativa, capaz de deslocar o foco da nomeação para a compreensão dos processos. Ao invés de perguntar “O que é isso?”, esperando um substantivo estabilizado da Língua-E, o educador investiga a lógica construtiva subjacente: “Como você construiu isso?”, “Por que esta forma se conecta com aquela?”, “Que problema você estava tentando resolver?”. O interesse desloca-se do produto final para o funcionamento do sistema.

Nessa perspectiva, o educador não atua para fornecer a resposta “correta” — o desenho realista ou socialmente esperado —, mas para propor desafios gráficos progressivamente mais complexos, capazes de tensionar e expandir a competência inata da criança. Dialogar com a Língua-I significa validar soluções como a transparência das casas, o exagero afetivo das mãos ou a multiplicidade de pontos de vista como estratégias cognitivas legítimas, e não como erros a serem eliminados.

Assim como o balbúcio verbal é reconhecido como precursor necessário da fala articulada, o balbúcio gráfico — expresso na garatuja, no esquematismo e nas primeiras regularidades formais — deve ser compreendido como precursor indispensável da cognição abstrata. A escolarização que atropela essa fase, impondo a cópia, o traçado normativo ou a

alfabetização precoce, não apenas compromete o desenvolvimento simbólico, mas viola uma exigência biológica fundamental do processo de humanização.

Ao tentar instalar o software cultural da escrita sem permitir que o hardware biológico — o corpo, a percepção e a mente simbólica — tenha se configurado plenamente, a escola produz uma ruptura estrutural entre gesto, sentido e linguagem. A defesa da arte na primeira infância é, portanto, a defesa da integridade do sujeito. É a garantia de que a criança possa organizar seu caos interno por meio de sua própria sintaxe visual antes de ser submetida à ordem simbólica estabilizada do mundo adulto.

Conclusão

O percurso teórico desenvolvido neste estudo permite afirmar que o desenho infantil não constitui uma atividade preparatória, recreativa ou deficitária em relação às formas adultas de representação, mas a expressão legítima de uma competência simbólica interna, biologicamente ancorada e funcionalmente orientada à produção de sentido. À luz da distinção chomskiana entre Língua-I e Língua-E, o grafismo precoce pode ser compreendido como manifestação de um sistema gerativo interno, análogo, ao nível funcional, à faculdade da linguagem, por meio do qual a criança organiza cognitivamente sua experiência antes da normatização cultural.

Essa leitura encontra convergência direta na abordagem bioevolutiva de Ellen Dissanayake, para quem o comportamento artístico não é um ornamento cultural tardio, mas uma disposição primária da espécie, emergente precocemente no desenvolvimento humano e independente da linguagem verbal ou de instrução formal. Ao caracterizar a arte como um comportamento biologicamente selecionado para a produção e a ordenação de sentido, Dissanayake reforça a tese de que o desenho infantil opera como linguagem interna, anterior às convenções simbólicas estabilizadas, desempenhando papel estruturante na constituição da subjetividade.

As evidências empíricas oriundas das pesquisas de Rhoda Kellogg corroboram essa hipótese ao demonstrarem a recorrência de padrões gráficos universais — como mandalas, figuras radiais e o “homem-girino” — em crianças de diferentes contextos culturais. A emergência espontânea dessas formas, em condições de input visual limitado e assistemático, evidencia um excedente de organização que não pode ser atribuído à imitação ou ao ensino, mas a princípios endógenos de estruturação visual. Tal constatação dialoga diretamente com o Argumento da Pobreza do Estímulo, reforçando a natureza inata da competência gráfica infantil.

A distinção entre competência e performance revela-se, nesse contexto, decisiva para evitar interpretações deficitárias do grafismo infantil. As aparentes imprecisões formais do desenho não indicam ausência de estrutura, mas expressam a atualização concreta de regras internas estáveis, moduladas por fatores motores, afetivos e contextuais. Assim como na linguagem verbal, a gramática interna precede e orienta a produção, delimitando um espaço próprio de possibilidades formais que se transforma progressivamente ao longo do desenvolvimento, sem depender, em sua origem, de modelos externos normativos.

As implicações pedagógicas decorrentes dessa articulação teórica são profundas. Ao reconhecer o desenho infantil como expressão de uma linguagem interna biologicamente fundada — conforme sustentam tanto a concepção chomskiana de Língua-I quanto a

perspectiva bioevolutiva da arte proposta por Dissanayake — impõe-se a necessidade de revisar criticamente práticas educativas centradas na correção formal precoce e na antecipação de códigos simbólicos arbitrários.

No âmbito da Arte/Educação, tal reconhecimento desloca o foco da transmissão de modelos e técnicas para a criação de condições de possibilidade da emergência da competência simbólica. Cabe à escola assegurar tempo, materiais e contextos de experimentação que permitam à criança explorar, testar e expandir sua própria sintaxe visual, respeitando os ritmos e as regularidades de seu desenvolvimento interno. Defender o desenho na primeira infância, nesse sentido, não configura uma opção metodológica acessória, mas uma tomada de posição epistemológica em favor da integridade cognitiva, simbólica e formativa do sujeito em constituição.

Referências

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Ana Maria Di Renzo. São Paulo: Cultrix, 1972.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its nature, origin, and use**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, Noam. **Problemas do conhecimento e da liberdade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e problemas do conhecimento: as conferências de Manágua**. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Sobre natureza e linguagem**. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DISSANAYAKE, Ellen. **Homo Aestheticus: where art comes from and why**. Seattle: University of Washington Press, 1995.

DISSANAYAKE, Ellen. **Art and Intimacy: How the Arts Began**. Seattle: University of Washington Press, 2000.

KELLOGG, Rhoda. **Analyzing Children's Art**. Palo Alto, CA: National Press Books, 1969.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.