

O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso

(Children's drawing and the construction of meaning: case study)

Laís de Toledo Krücken Pereira

Resumo: A premissa de que a criança desenha menos o que vê e mais o que sabe de um objeto é um ponto de concordância entre diferentes concepções teóricas sobre o desenvolvimento do desenho. O desenho, entre o jogo simbólico e a imagem mental, subordina-se às leis da conceituação e da percepção (PIAGET, 1973). A percepção do objeto corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada, e não material (VYGOTSKY, 1988). O presente trabalho focalizou o processo de figuração na criança pré-escolar. Foi realizado um estudo de caso longitudinal, de caráter naturalístico, sendo o sujeito um menino com 4 anos e 3 meses ao início da coleta de material. As fontes de evidência foram constituídas pelo produto e pela observação do comportamento verbal durante o processo. A análise do material mostrou a evolução das figuras a partir das características valorizadas pelo sujeito, reafirmando a premissa que a criança desenha o que sabe dos objetos, e a necessidade do acompanhamento do processo de elaboração para interpretação do desenho produzido, corroborando resultados mostrados por Ferreira (1998). O resultado aponta a importância de estudar o processo de elaboração do desenho (e não só o produto final), incorporando o enunciado verbal concomitante ao traçado como condição de interpretação. Sugere a importância da atividade de desenhar para a elaboração conceitual dos objetos e eventos pelas crianças nessa faixa etária. Neste sentido, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo. Pretende-se estimular uma discussão sobre a intervenção do professor neste contexto.

Palavras-chave: desenho infantil, processo semiótico, desenvolvimento cognitivo, educação de educadores, desenvolvimento inicial da criança

Introdução

Importante característica do desenho infantil é a de que representa mais o que a criança sabe de um objeto do que o que ela vê. Dessa maneira, reflete a imagem e conceito do objeto, portanto recorta seu significado. Se o desenho expressa, assim, o conhecimento que a criança tem sobre um objeto, seria o inverso verdadeiro? O desenhar contribui para a construção do conceito do objeto? Qual seu papel no processo de construção da significação? Essas questões deram origem ao presente trabalho.

Primeiramente são apresentadas algumas considerações teóricas sobre o desenho da criança do ponto de vista do processo cognitivo e semiótico.

Este referencial sustentou a condução de estudo de caso longitudinal. O objetivo do estudo foi acompanhar, em material arquivado, um recorte do cotidiano da construção da representação gráfica de um objeto por uma criança de 4 anos.

Por fim, reforça-se o papel do desenho para o desenvolvimento infantil, evidenciando-se a importância da atuação do educador no apoio ao processo.

Desenho, manifestação semiótica

O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973).

A evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo. Segundo Piaget, a forma de uma criança conhecer o objeto, passa por significativas transformações em sua evolução, no processo de adaptação ao meio que se dá por sucessivos movimentos de equilíbrio. Inicialmente, predomina a ação nas relações com o objeto. É o período sensório-motor que se estende até os dezoito meses aproximadamente. Na fase seguinte, a ação é substituída pela representação. Nessa etapa, pré-operacional ou simbólica, a criança ainda não opera mentalmente sobre os objetos, o que ela só conseguirá fazer a partir de aproximadamente sete anos. O período simbólico se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade de representação, em suas diferentes manifestações - a imitação, o brinquedo a imagem mental, o desenho e a linguagem verbal. Essa capacidade é fundamental para a continuidade do processo de desenvolvimento: torna possível, no período operatório, a transformação exclusivamente mental do objeto; no período formal, já na adolescência, possibilita a abstração.

O desenho, manifestação semiótica que surge no período simbólico, evolui em conjunto com o desenvolvimento da cognição. Compartilha mais intimamente, por um lado, as fases da evolução da percepção e da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e da percepção. Por outro lado, compartilha a plasticidade do brincar, constituindo-se em meio de expressão particular, isto é, "...um sistema de significantes construído por ela e dóceis às suas vontades" (PIAGET, 1973, p. 52).

O desenho é precedido pela garatuja, fase inicial do grafismo. Semelhantemente ao brincar, se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou. Nessa fase inicial, predomina no desenho a assimilação, isto é o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, vai havendo cada vez mais aproximação ao real e preocupação com a semelhança ao objeto representado, direção que pode ser vista também no jogo de regras (PIAGET, 1971; 1973).

Outras condições do desenho são destacadas por Vygotsky. Uma delas é a relativa ao domínio do ato motor. O desenho é o registro do gesto, constituindo passagem do gesto à imagem. Essa característica e a referente à percepção da possibilidade de representar graficamente configuram o desenho como precursor da escrita. A percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada, e não material. Inicialmente o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho, quando a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica, identificada ao objeto pela sua similaridade. Momento fundamental de sua evolução se constitui na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação (VYGOTSKY, 1988).

Vygotsky comenta a existência de "certo grau de abstração" na atitude da criança que desenha, ao liberar conteúdos da sua memória. Reconhece o papel da fala nesse processo, afirmando que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho. Afirma: "...os esquemas que

caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos” (*op. cit.*, p. 127).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, o autor propõe “...que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado...” (*op. cit.*, p.131), motivo para que “...brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita.” (*op. cit.*, 134).

Embora focalizando diferentes aspectos do desenho, as concepções dos dois autores, a saber, Piaget focalizando o sujeito do ponto de vista epistêmico e Vygotsky contemplando-o do ponto de vista social, se aproximam em relação à importância do desenho no processo de desenvolvimento da criança e à característica de que a criança desenha o que a interessa, representando o que sabe de um objeto.

Essas proposições básicas são compartilhadas por outros pesquisadores interessados no desenho infantil. Entre esses, pode-se destacar Read (1977) que, focalizando o papel das imagens visuais para o desenvolvimento do pensamento, identifica no desenho elo entre a percepção e a imaginação, pois possibilita sua integração em forma concreta, passível de sucessivas modificações. Lowenfeld (1977) é outro autor que ressalta a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de auto-expressão ou como de desenvolvimento da capacidade criativa e da representativa.

Derdyk (1989) salienta o poder de evocação - e interpretação - da imagem visual. O desenho, forma de pensamento, propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação do real se depare com a imaginação e o desejo de significar. Assim, memória, imaginação e observação se encontram, passado e futuro convergindo para o registro da ação no presente. Como pensamento visual, o desenho é estímulo para exploração do universo imaginário. É, também, instrumento de generalização, de abstração e de classificação. A autora ressalta ainda que o desenhar envolve diferentes operações mentais, selecionar e relacionar estímulos, simbolizar e representar, favorecendo a formação de conceitos.

Também pesquisando o papel do desenho na construção de conhecimento, Pillar (1996, p. 51) afirma que "... ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo". E, simultaneamente, "...está aprimorando esse sistema de representação gráfica". Comparando diferentes procedimentos de desenhar, a autora (*op. cit.*, p 214) ressalta a importância do desenho espontâneo para a compreensão das idéias das crianças pesquisadas, pois "...permitiu que se coletasse dados sobre a natureza e função do desenho durante o processo de apropriação dessa linguagem".

Moreira (1997), analisando as implicações relativas à escolarização, salienta a necessidade do respeito ao desenho infantil não apenas pelo espaço de liberdade de expressão que constitui, como também pela sua condição de linguagem. Ressalta a importância da escola, em particular a pré-escola, evitar que "...do desenho-certeza se passe à certeza de não saber desenhar" (p. 51), tendo em vista o papel do desenho no processo de desenvolvimento humano. Propõe a observação atenta, eventualmente envolvendo até mesmo a posição espacial que permita a adequada visibilidade, como única forma de compreensão do desenho da criança, evitando interpretações precipitadas e redutoras.

Como ressalta Ferreira (1998), a interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete. Afirma a autora que "o desenho da criança é o 'lugar' do provável, do indeterminado, das significações" (p. 105, destaque no texto). Daí emerge a importância de se considerar o primeiro desses intérpretes, a própria criança, para que se possa compreender o seu significado.

O "lugar" do desenho, configurando espaço fundamental do mundo infantil de múltiplas dimensões, é destacado por Renso, Castelbianco e Vichi (1997) em artigo sobre o "pensamento gráfico". Ressaltam os pesquisadores que o desenho da criança deve ser considerado não apenas como uma modalidade de expressão ou de representação da realidade, mas também como o resultado de atividade intencional envolvendo aspectos cognitivos e emotivos no seu ajuste à realidade com a qual convive. Para a compreensão do desenho infantil, é

necessário que se acompanhe o processo de sua produção (RENZO, CASTELBIANCO E VICHI, 1997, p. 57):

A análise dos processos permite focalizar a atenção na construção do traçado gráfico, ao momento criativo no qual o adulto está no espaço da criança, aos momentos significativos que levaram aquele produto e às motivações que induzem a desenhar aquelas formas específicas preferencialmente a outras.

Estudo de caso: o prédio

O presente trabalho é um estudo de caso longitudinal, de caráter naturalístico, sendo o sujeito Marcos, menino com 4 anos e 3 meses ao início da coleta de material. O objeto temático dos desenhos foi “prédio”, isto é, edifício de vários andares.

a) metodologia

As fontes de evidência foram constituídas pelo produto e pela observação do comportamento verbal durante o processo. A coleta de dados resultou da seleção do registro de material emergente em situações do cotidiano familiar, focalizando o tema “prédio”. A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos construtivistas.

b) contextualização

Marcos é o terceiro filho de família que, na época de elaboração dos desenhos, residia em casa térrea, isto é com um único pavimento, como a maioria das construções da pequena cidade brasileira Tremembé, no interior de São Paulo. Dessa maneira, a vivência de M em relação a edifícios de vários andares era restrita a situações de visitas a parentes residentes em cidades maiores, geralmente nas férias escolares. Numa dessas ocasiões, a família ficou hospedada em um apartamento no oitavo andar de um edifício no centro de uma grande cidade (Curitiba, Paraná). No retorno ao dia-a-dia familiar, a criança se mostrou profundamente impressionada, manifestando isto numa série de desenhos. Desenhar era atividade habitualmente realizada pela criança, em

companhia dos irmãos e da mãe. As crianças utilizavam geralmente o verso de grandes folhas de papel (usado originalmente para impressora e reservado para rascunho), que eram dobradas ao meio para o armazenamento. Às vezes as folhas eram divididas em duas.

c) coleta e seleção de dados

O material coletado foi selecionado de grande conjunto, elaborado por vários anos. Selecionou-se para este estudo desenhos produzidos em cinco momentos. O primeiro momento, em agosto de 1988, logo após o retorno da viagem, marca o início da apresentação do tema. O segundo momento apareceu em novembro, 3 meses depois. O terceiro e o quarto no mês seguinte. O quinto momento surgiu em setembro do ano seguinte, portanto nove meses depois. Assim, acompanhou-se o processo durante 13 meses. O desenho de uma casa, realizado oito meses depois, em maio do ano seguinte, foi agregado ao material com objetivo de comparação de formas.

d) resultados

A análise foi estruturada em cinco momentos, relatados a seguir.

O **primeiro momento** (15/08/88) é marcado pelo 'presença' do elevador. O desenho foi realizado na face já utilizada do papel, após a utilização da face em branco, cujo desenho (1.1), realizado sem comentário pela criança, é o que segue.

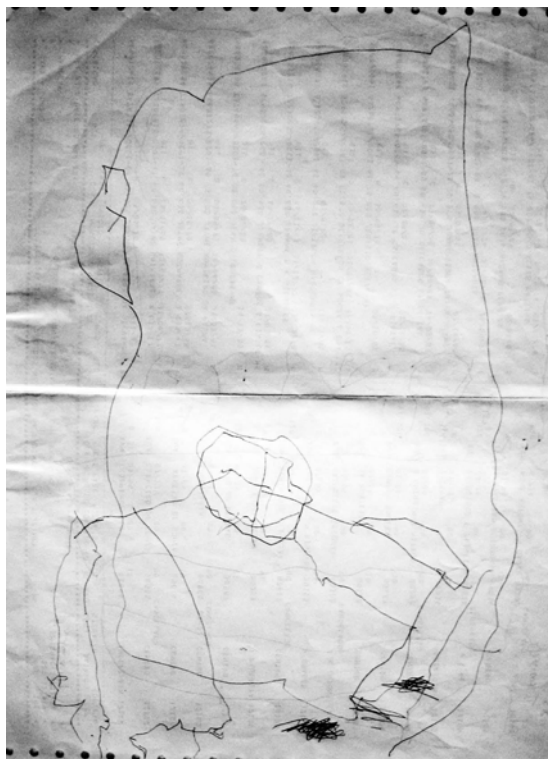


Figura 1.1

Observa-se nessa figura (1.1) a ocupação vertical do papel e a formatação retangular. Esse desenho não foi acompanhado por verbalização. A sua identificação como pertencente à série foi efetivada no momento da elaboração desta análise, ao se constatar a semelhança com desenhos posteriores e reconhecer o movimento para a figura a seguir.

Na segunda figura (1.2) o traçado foi verbalizado, permitindo a identificação do interesse. Esse foi o momento que possibilitou a seleção das imagens utilizadas como material deste estudo, sendo a expressão verbal fundamental para o reconhecimento do objeto pelo outro.

O desenho 1.2 foi elaborado sobre as marcas pré-existentes no papel. Cabe lembrar a disponibilidade de outras folhas de papel, o que indica a escolha da criança no uso do material.

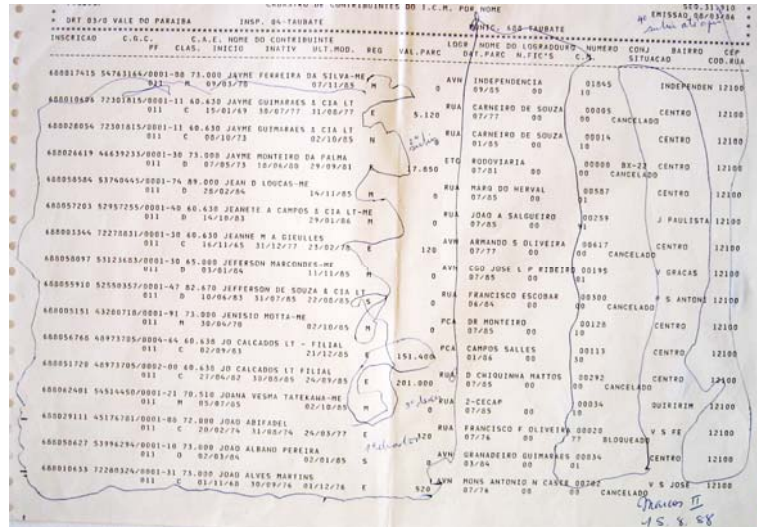


Figura 1.2

O traçado foi realizado nos espaços entre a escrita pré-existente no papel, iniciando-se no espaço vertical central. Começa com movimento circular que sobe e se prolonga por toda a folha, em direção à esquerda e depois à direita. Como se mostra registrado em alguns pontos do desenho, ao elaborar o desenho a criança falou, acompanhando o traçado: (1) *elevador*, ao iniciar o traçado; (2) *subiu*, no alto da primeira linha; (3) *desceu*, após movimento descendente à esquerda; (4) *subiu até aqui*, após movimento ascendente à direita, finalizando. Nesse desenho pode-se reconhecer a referência ao movimento precedendo a preocupação com a representação da forma.

O **segundo momento**, três meses após (3/11/88), é composto pela imagem que se segue. O desenho (2.1) foi realizado a partir de imagem de prédio solicitada à irmã mais velha.

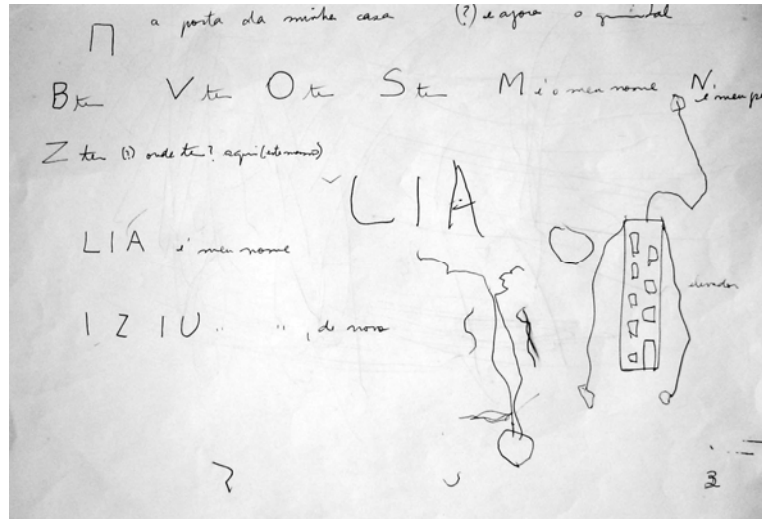


Figura 2.1

Nesse desenho, realizado em canto de papel já utilizado, M desenhou três formas fechadas, de tamanho compatível com a figura do prédio ao qual eram ligadas por linhas. Enquanto desenhava, falou:

Elevador de ir para baixo. (1)
Elevador de ir para cima. (2)

Pode-se reconhecer a referência ao aspecto funcional, aparentemente com dissociação das direções dos movimentos possíveis do objeto representado, para cima e para baixo. O objeto, “elevador” (ascensor) aparece inserido em contexto, “prédio”, que a criança identifica como acima de sua capacidade de desenhar, solicitando ajuda.

No **terceiro momento**, um mês depois (13/12/88), foram realizadas as figuras a seguir.

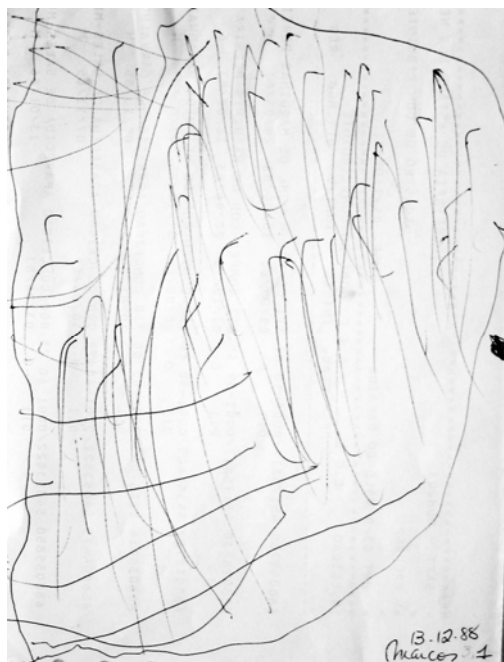


Figura 3.1

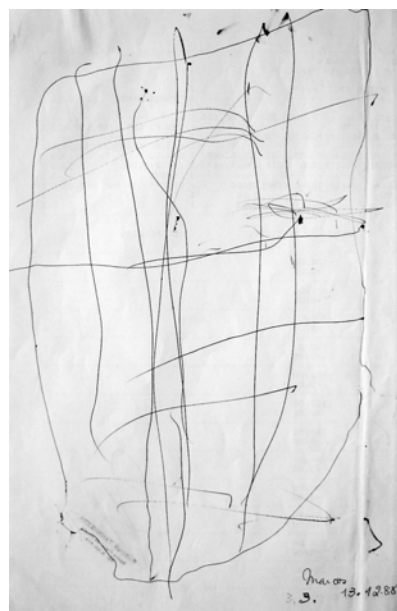
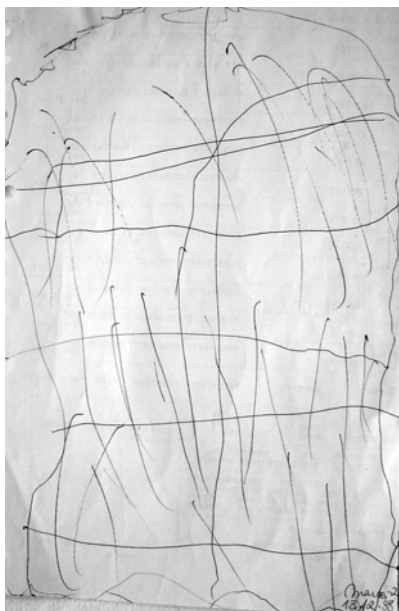


Figura 3.2 e 3.3

O desenho 3.1 foi acompanhado pela fala:

*Um prédio.
Não parece sorvete?
Oh, que sorvetão!
Morango. Deixa eu fazer.
Morango.*

O desenho 3.2, elaborado logo a seguir, foi acompanhado pela fala:

*Vou fazer um sorvete.
Sorvetão!
Oh que sorvetão, mãe!*

O desenho 3.3 foi comentado após a elaboração:

*Olha que sorvetão, mãe!
Sorvetão de plaques.*

Pode-se constatar no primeiro desenho desse momento (3.1) a transformação do objetivo da ação, “prédio”, a partir do reconhecimento da semelhança da figura resultante com outro objeto, “sorvete”. A característica de tamanho deste objeto, “sorvetão”, parece ser a única mantida com o objeto inicial, “prédio”.

O **quarto momento**, dias após o terceiro, se constitui pelas figuras seguintes.

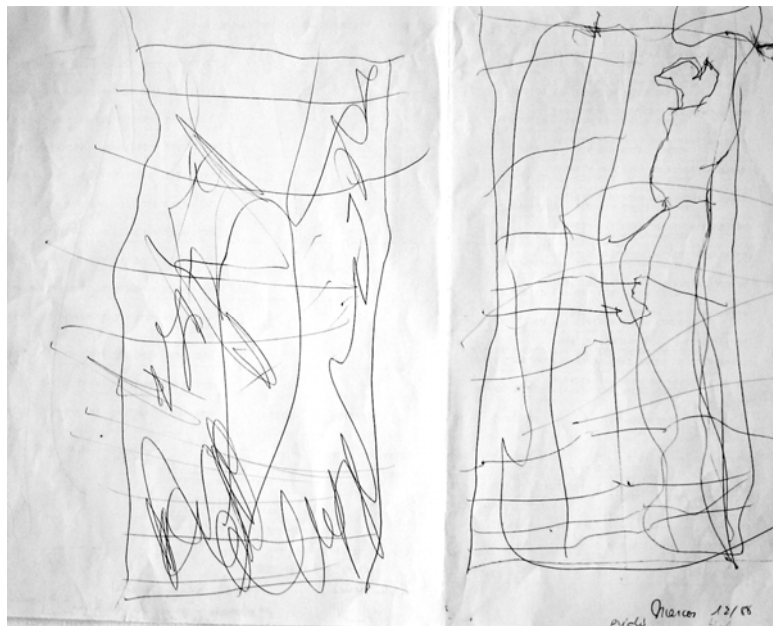


Figura 4.1

O desenho 4.1 foi acompanhado pela fala:

*Prédio da tia Leoni.
Elevador que sobe (Direita).
Elevador que desce (Esquerda).*

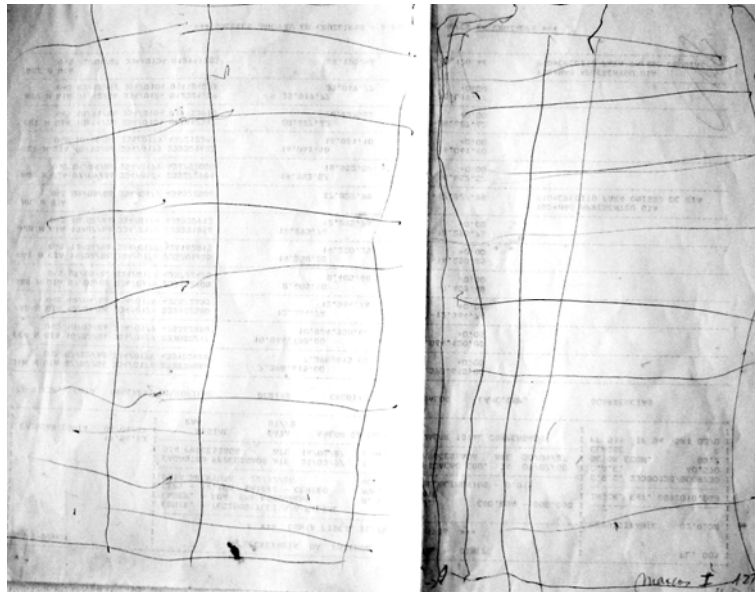


Figura 4.2

O desenho 4.2 repete o traçado e a fala.

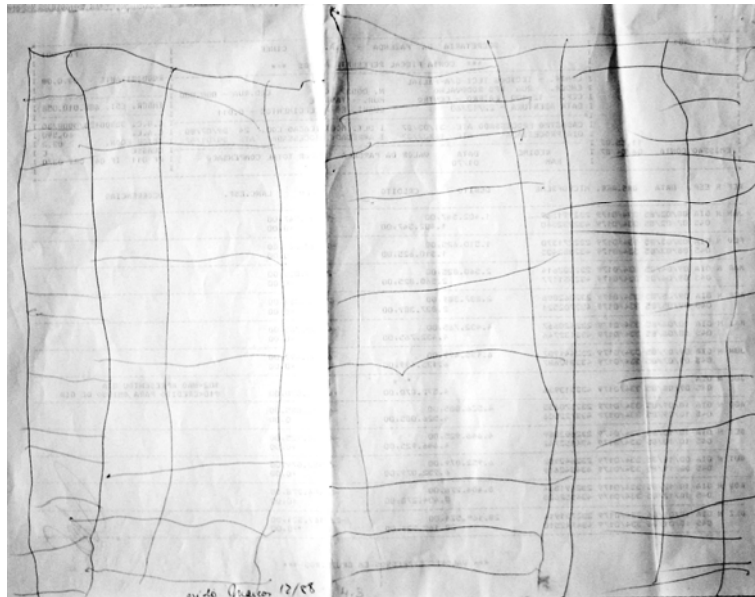


Figura 4.3

O desenho 4.3 foi realizado sem qualquer comentário.

Nesses desenhos, pode-se observar a permanência do foco de interesse, o “elevador” centralizando a verbalização. Verifica-se a repetição da forma “prédio” na folha de papel, uma vez nos dois primeiros desenhos, acompanhando a marca de dobra da folha. O terceiro desenho, de traçado

simplificado em relação aos dois primeiros, representa conjunto de três prédios. Pode-se observar diferença entre o traçado da base e o do topo do “prédio”.

O **quinto momento** (11/09/89) aconteceu 10 meses após. São 4 desenhos, comentados verbalmente após a realização.

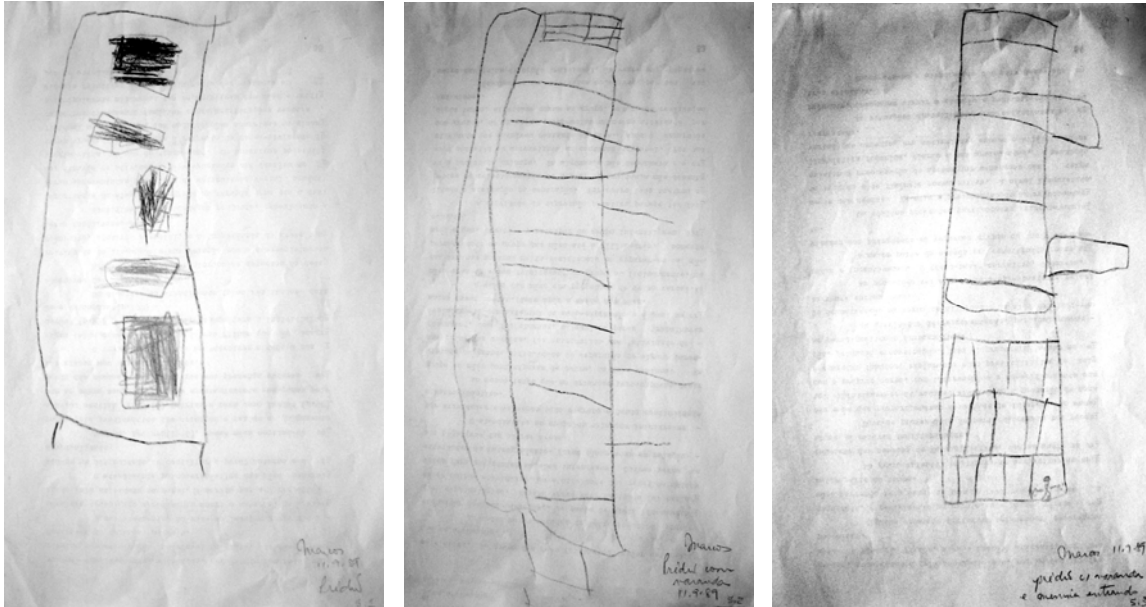


Figura 5.1, 5.2, 5.3

A fala do desenho 5.1 foi:

Prédio

O desenho 5.2 foi assim comentado:

Prédio com varanda.

O desenho 5.3 foi comentado como:

Prédio com varanda e menina entrando.

Pode-se observar a permanência da forma geral, com mudança no traçado das linhas internas. No primeiro desenho deste momento (5.1), aparecem janelas distribuídas em seqüência vertical, aparentemente representando os pavimentos. As “janelas” foram coloridas após o traçado, mostrando pela primeira vez na série o preenchimento de superfície. A base do “prédio” é marcada por dois pequenos traços verticais. O desenho seguinte (5.2)

representa “prédio com varanda”, sendo esta traçada como espaços que se projetam do lado direito do prédio. A base da figura é desenhada complementarmente à figura, em tamanho mais estreito. O outro desenho deste momento (5.3) mostra, além das “varandas”, figura humana, de tamanho ‘proporcional’, na base: “menina entrando”. Pode-se constatar a crescente complexidade da representação.

Característica comum a esses desenhos parece ser a posição ocupada no papel, no sentido da verticalidade. Nas figuras únicas, o papel é utilizado sempre em posição vertical. A utilização do papel em posição horizontalizada é reservada para série de figuras, “prédios” em seqüência. Pode-se constatar na série a mudança do foco de representação dos elementos funcionais – o movimento do elevador – para a dos elementos figurativos – o prédio e seus detalhes: janela, varanda e menina.

O desenho de uma casa (07/05/90) complementa a série, ilustrando a imagem de uma casa.

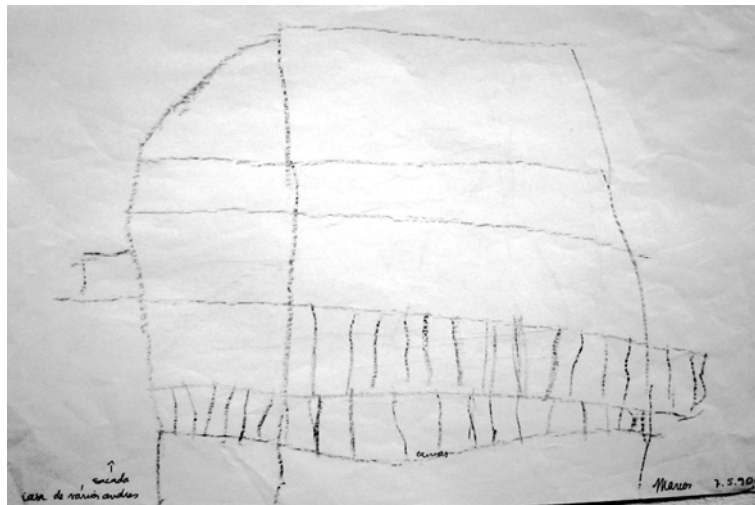


Figura 6

Esse desenho foi assim descrito:

Casa de vários andares.
Sacada. (pequeno quadrado a esquerda)
Camas. (traços paralelos verticais)

Pode-se observar a utilização do papel no sentido horizontal para elaboração do desenho e sua conformação, mostrando a diferença conceitual apesar dos “vários andares”. Observa-se também a característica de transparência, identificável como tal apenas após a verbalização - “camas”.

A análise do material mostrou a evolução das figuras a partir das características valorizadas pelo sujeito em detalhado, cuidadoso e prolongado processo de construção da forma. Nesse processo pode-se observar a intensidade do interesse e a persistência do propósito inicial, bem como a busca de forma coerente. O desenho, ao dar forma ao pensamento, parece possibilitar o exercício do conhecimento, com a progressiva construção de conceito do objeto focalizado.

A série de desenhos pode ser apreciada como um processo de significação, não só reafirmando a premissa que a criança desenha o que sabe dos objetos, mas também indicando que ela aprimora o conhecimento que tem dos objetos ao desenhá-los. Essa constatação só pode ser efetivada pelo acompanhamento, com observação atenta e registro do processo de elaboração dos desenhos, possibilitando a interpretação que se apresenta. Muitos desses desenhos passariam por “simples rabiscos” a olhar despreparado.

Nesse sentido, estes resultados reafirmam a proposição comentada por Derdyk (1989) e Pillar (1996) do papel do desenho na elaboração mental e formação de conceitos. É possível, ainda, destacar a característica de registro da ação, apontada por Derdyk, e comentar seu papel como fonte de dados. A esse respeito, pode-se comentar a importante contribuição do desenho espontâneo para compreensão do pensamento da criança, apontada por Pillar, e a necessidade de valorização das oportunidades que se apresentam no cotidiano para coleta de material de estudo. Tal coleta implica o acompanhamento e registro da verbalização como condição para utilização do material como fonte de evidências, destacando o papel da sensibilização e do preparo dos pesquisadores, bem como dos educadores.

Compartilha-se, conseqüentemente, tanto em relação a pesquisa como ao processo educativo, a opinião de Renso, Castelbianco e Vichi (1997), Moreira (1997) e Ferreira (1998), sobre a importância da atitude de atenção e

valorização do desenho da criança por parte do educador e dos estudiosos do tema.

Considerações finais

O resultado aponta a importância de estudar a elaboração do desenho, e não só o produto final, para melhor compreensão do processo. A incorporação dos enunciados verbais relacionadas ao desenho mostrou-se condição fundamental de interpretação das figuras, possibilitando sua identificação e acompanhamento da evolução.

Essas considerações destacam o papel do desenho no processo de desenvolvimento da criança, entre outras coisas por configurar-se como linguagem, constituindo-se meio de desenvolvimento da capacidade semiótica. Esse aspecto permite algumas considerações de ordem geral que emergem deste estudo.

Apesar de compartilhar propriedades básicas comuns às diferentes linguagens, o desenho, pela sua própria constituição, tem características particulares que o distingue de outras formas de expressão. Relativamente à linguagem verbal, cujo suporte básico é acústico, o desenho se caracteriza, enquanto imagem visual, pela sua globalidade e possibilidade de percepção imediata. O signo visual é icônico e imediato, isto é, mantém relações de semelhança com o objeto representado. Contrapõe-se, desta maneira, ao signo verbal, que se caracteriza pela arbitrariedade em relação ao objeto referido (KATZ; DORIA; LIMA, 1971).

O signo lingüístico é complexo, envolvendo dicotomia relativa à língua - um sistema de valores - e ao discurso - sua realização. É duplamente arbitrário: primeiro porque a relação entre significado e significante é arbitrária; segundo porque as características físicas do denominado não motivam a forma do significante. Além disso, é convencional, implicando a aceitação dos valores impostos pela comunidade lingüística, e linear, pois se concretiza através de uma sucessão no tempo, constituindo-se da seqüência de signos mínimos, decomponíveis em unidades discretas não dotadas de significado (SCLAR-CABRAL, 1973).

Assim, do ponto de vista semiótico, o desenho pode ser visto como uma linguagem privilegiada, pois permite o exercício relativamente mais livre de construção da forma, estabelecendo relação entre significado e significante de modo mais elementar, em comparação à linguagem verbal.

Em relação à representação espacial, presente no desenho, Ostrower (1995) destaca seu caráter de linguagem universal, pois é sustentada por vivências comuns a todos os seres humanos. A autora refere-se ao caráter de *metalinguagem* que é a linguagem de *formas de espaço*, pois, em última análise, “as formas de espaço constituem tanto o *meio* como o *modo* de nossa compreensão”. Ostrower ressalta que: “Fornecendo as *imagens para nossa imaginação*, o espaço se torna mediador entre a experiência e a expressão. Só podemos mesmo pensar e imaginar mediante imagens de espaço.”. É essa linguagem que se constitui o “referencial ulterior” da linguagem verbal, motivo pelo qual a autora comenta que qualquer que seja a língua, “...é preciso recorrer a imagens do espaço a fim de tomar conhecimento de algo e comunicá-lo a outros.” (p.173-174, destaque no texto).

Essa perspectiva possibilita a ampliação da compreensão e da valorização do desenho espontâneo infantil. Evidencia a importância da atividade de desenhar para a elaboração conceitual dos objetos e eventos pelas crianças. Evidencia, também, o papel do desenho na construção da significação e no desenvolvimento da capacidade semiótica. Neste sentido, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, zelando pela condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Essa atitude parece ser fundamental na preservação do espaço do desenho infantil, atividade de baixo custo e fácil acesso, importante não só para o desenvolvimento cognitivo e semiótico, como para o da criatividade e da expressão pessoal. Considera-se, ainda, que esse olhar seja igualmente importante para os que atuam com dificuldades e transtornos do desenvolvimento da linguagem (PEREIRA, 1989; 1995).

Referências

BARBOSA, A.N. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

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

DI RENZO, M.; CASTELBIANCO, F.B.; VICHI, P. IL pensiero grafico. In: DI RENZO, M.; CASTELBIANCO, F.B. **I luoghi del mondo infantile**. Roma: Edizione Scientifiche Magi, 1997.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 2001.

KATZ, C. S.; DORIA, F. A.; LIMA, L. C. **Dicionário crítico de comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestra Jou, 1977.

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

OSTROWER, F. A construção do olhar. In NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.167-182.

PEREIRA, L. K. **Recursos semióticos e o envolvimento materno no atendimento terapêutico ao retardo de fala**: uma tentativa de situacionamento teórico. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1989.

PEREIRA, L. K. **Distúrbios do desenvolvimento da linguagem e dinâmica familiar**. 1995. Doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1995.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.

PILLAR, A. D. P. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, H. **La educación por el arte**. Buenos Aires: Paidós, 1977.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Lingüística**. Porto Alegre: Globo, 1973.

VIGOSTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.