

DAS (DES)CONEXÕES ENTRE ARTE E DESENHO INFANTIL – A METÁFORA E A INVISUALIDADE

Maria Lúcia Batezat Duarte / Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

A intenção neste artigo é refletir sobre as concepções de Arte e Desenho Infantis atreladas às concepções de Metáfora e de Intencionalidade. Isto porque John M. Kennedy analisando alguns desenhos de pessoas cegas, adultos e crianças, percebeu nesses desenhos uma alteração da configuração visual dos objetos em busca de um novo significado ou, de uma maior precisão de significado na síntese narrativa que o desenho requer. Kennedy nomeou estes desenhos “metafóricos” termo este que já questionei anteriormente (Duarte, 2011). Buscarei aqui ampliar a discussão estabelecendo relações de semelhança e de discrepâncias entre os conceitos de “realismo intelectual” e “metáfora”, para, a partir dessas relações, pontuar algumas aproximações e distanciamentos entre Arte e Desenho Infantil.

PALAVRAS-CHAVE

desenho infantil; desenho de pessoas cegas; arte e metáfora; realismo intelectual.

ABSTRACT

The intent of this article is to reflect on the concepts of Art and Children's Drawings linked to the metaphor and intentionality concepts. Analyzing some drawings of blind people, adults and children, John M. Kennedy saw those drawings a change in the visual setting of the objects for searching a new meaning or a more precise meaning in the narrative synthesis that the drawings requires. Kennedy named these drawings "metaphorical". Here I seek to broaden the discussion by establishing relations of similarity and differences between the concepts of "intellectual realism" and "metaphor". I pursuit with these relationships some similarities and differences between Art and Children's Drawings.

KEYWORDS

children's drawings; drawings of blind people; art and metaphor; intellectual realism.

Para além de toda efervescência artística, o final do século XIX foi palco, também, das primeiras exposições de desenhos infantis (BEUVIER, 2009). Desde então o estatuto dessa prática infantil secular vem sendo tensionado: ora lhe é atribuído valor artístico (na tradição espontaneista e criativa moderna), ora lhe é atribuído um valor documental (na tradição psicológica e antropológica da constituição – ontogenética – do aprender/ser humano).

Ao longo dos últimos vinte anos de minha experiência como pesquisadora em Ensino de Artes Visuais tenho documentado e escrito sobre produções infantis de desenho que, realizadas fora das salas de aula de artes, se caracterizam igualmente fora de uma perspectiva artística, muito mais como objetos que documentam um movimento infantil de apreensão e comunicação iconográfica da vida vivida.

A intenção neste artigo é refletir sobre as concepções de Arte e Desenho Infantil atreladas às concepções de Metáfora e de Intencionalidade. Isto porque John M. Kennedy analisando alguns desenhos de pessoas cegas, adultos e crianças, percebeu nesses desenhos uma alteração da configuração visual dos objetos em busca de um novo significado ou, de uma maior precisão de significado na síntese narrativa que o desenho requer. Kennedy nomeou estes desenhos “metafóricos” termo este que já questionei anteriormente (Duarte, 2011). Buscarei aqui ampliar a discussão estabelecendo relações de semelhança e de discrepâncias entre os conceitos de “realismo intelectual” e “metáfora”, para, a partir dessas relações, pontuar algumas aproximações e distanciamentos entre Arte e Desenho Infantil.

Realismo intelectual

Seguindo a tradição inaugurada por Corrado Ricci, autor do primeiro livro sobre o desenho infantil intitulado *L'arte ingenua dei bambini* e publicado em 1887, Georges-Henri Luquet percebeu, coletando os desenhos e provocando o desenhar em sua filha Simonne (entre 1907 e 1912), que a criança desenha “... tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto a sua percepção.” (Luquet, 1969, p.22) Isto é, o desenho infantil tem como tema a experiência de vida da criança e as grandes categorias de objetos que ela deve aprender a nomear, classificar, diferenciar.

Tanto Piaget (1993) quanto Vygotsky (2009) veem o desenho infantil em sua fase áurea (entre os 4 e os 7 anos) como uma representação mental e um substituto para a escrita que nomeia os objetos e cenas enquanto esta, a escrita, ainda não foi aprendida ou consolidada. Corroboram para esta constatação, obras de arte de séculos anteriores nas quais os artistas apresentam crianças e seus desenhos, como por exemplo, a obra de Francesco Caroto (1523) e de David Allan (1775) apresentadas a seguir.



Ritratto di bambino con disegno. G.Francesco Caroto (1523)
Fonte: https://it.wikipedia.org/wiki/Giovan_Francesco_Caroto



David Allan, O genio inculto (1775)- National Gallery of Scotland, Edimbourg.

Fonte : <https://www.nationalgalleries.org/collection/scottish-artists-a-z/a/artist/david-allan>.

Recorte e montagem desta autora.

Ricci (1887) qualificou o desenho infantil como “ingênuo” e Luquet (1913) percebeu na produção gráfica da criança “erros provocados pelas dificuldades inerentes à motricidade, visualidade e incapacidade sintética naturais da infância”. Ao contrário destes dois autores, Kerschsteiner (1905) propõe, já no início do século XX, uma leitura que acentua um caráter “sensível e expressivo” que remarcará o desenho infantil assimilando-o à estética da arte produzida pelo artista adulto :

Hoje ainda eu permaneço *tomado de emoção* e admiração diante de certas crianças que, nas representações que se observa, dispõem de uma capacidade de concepção e de uma *força de expressão* que nós somos habituados a considerar como resultantes de uma longa e cuidadosa aprendizagem, e que nós vemos aqui surgir das profundezas do talento inato, sem a mínima espécie de ajuda, como uma árvore mágica. (KERSCHENSTEINER, 1905, in: BEUVIER, 2009, p. 102. A tradução e grifos são meus.)

Entretanto, o longo e minucioso estudo de caso de Luquet revelará, poucos anos depois, que a *expressividade* atribuída ao desenho infantil é devida muito mais às dificuldades inerentes à própria infância do que a um “talento inato”.

O primeiro entre esses obstáculos, que salta aos olhos e sobre o qual seria desinteressante insistir, é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar seus movimentos gráficos de modo a dar a seu traço o aspecto que [talvez] desejaria: ela progride como um violinista debutante que faz soar notas musicais falsas.” (LUQUET, 1913, p. 173. A tradução é minha)

Mas, ao longo de suas obras (1913/1927) Luquet vai analisar os “erros” infantis sob dois aspectos: o aspecto formal e o aspecto conceitual. Do ponto de vista formal Luquet reconhece, como demonstrei acima, as dificuldades gráficas e motoras das crianças, um fato que necessariamente dissocia os rompimentos com o realismo visual, que caracteriza a produção gráfica infantil, de uma intencionalidade criadora. Do ponto de vista conceitual ele percebe no desenho infantil um exercício de apreensão e compreensão dos objetos do mundo que produz dois efeitos: primeiro distancia

este exercitar-se de uma intenção artística e, depois, situa a produção gráfica infantil no conjunto de ações e processos mentais que promovem o desenvolvimento cognitivo humano.

Em 1913 Luquet nomeou “realismo lógico” e em 1927 “realismo intelectual” àquela fase gráfica na qual a criança entre os 4 e os 9 anos já superou as primeiras dificuldades que tornavam o seu desenho quase irreconhecível pelas outras pessoas (Realismo Fortuito e Realismo Falhado), mas ainda não apresenta plenamente as características do “Realismo Visual”, o qual deve observar um “ponto de vista único” e atender às regras da perspectiva. (Importa lembrar que, para Luquet, o fato de a criança passar a desenhar com plenas características do Realismo Visual indica o término das fases que nomeia “Desenho Infantil” e o seu ingresso no “Desenho do Adulto”, que ocorre em torno dos dez anos de idade.)

À época do Realismo Intelectual ou Lógico a criança busca registrar, segundo Luquet, as características formais mais definidoras dos objetos, tais como: a alça de xícara, o rabo do gato, os óculos da avó. Neste processo, compreendido como uma brincadeira gráfica que, como os jogos teatrais, ajudam na inserção social e no domínio da linguagem, a criança faz uso de estratégias formais. Luquet identificou e classificou algumas dessas estratégias que denominou: justaposição, rebatimento, transparência, desenhar sem manter um “ponto de vista único” (rodando a folha de papel), e representação de uma sequência de ações em um único espaço gráfico.

Estas ações formais estariam, ainda na concepção de Luquet, vinculadas à “incapacidade sintética” típica dos primeiros anos da vida humana e que, no desenho, pode ser traduzida pela impossibilidade de ver/pensar os objetos como integrantes de um todo visual. Entretanto, o resultado prático desse impedimento especialmente em situação de justaposição e/ou transparência é a apresentação completa de cada objeto mesmo que uma eventual parede (transparência) ou um outro objeto (justaposição) estivesse, de fato, impedindo sua visualidade completa. Esta possibilidade de apresentação de todos os elementos essenciais na caracterização de um objeto independentemente de sua real localização visual, garante para a criança, por

meio de uma experiência lúdica e prazerosa, o necessário exercício cognitivo de identificação, diferenciação e assimilação dos objetos do mundo.

Deste modo, é possível compreender que, para Luquet, os “erros”, que se verifica nos desenhos infantis quando se usa o realismo visual como parâmetro de julgamento, não são intencionais, são resultantes da incapacidade sintética, e são parte de um processo de aprendizagem típico da infância.

Considerando-se, que tanto a arte quanto a metáfora requerem intencionalidade, e que, de acordo com Luquet, no desenho infantil as peculiaridades formais decorrem de uma dificuldade e não de uma intencionalidade, torna-se necessário observar e analisar este desenho, bem como o desenho das demais pessoas iniciantes em produção gráfica, a partir de outros parâmetros que não aqueles reservados a produção artística e/ou metafórica. Para isso, importa retomar as concepções de metáfora na arte.

Metáfora e arte

Entre os tropos ou figuras de linguagem, a metáfora é aquela mais imediatamente ligada à produção artística e, também, por mais irônico que possa soar, aos clichês que assolam a comunicação humana mais íntima e coloquial, atualmente tornada pública nas redes sociais.

Na metáfora opera-se uma mudança de sentido. Na metáfora literária a palavra esperada no contexto do discurso é substituída por outra, anormal naquele contexto, e, com isso, o seu significado se altera e se amplia. Poesia e prosa ganham profundidade e subjetividade. Os franceses do “grupo μ ” adjetivavam as metáforas como “pequenos escândalos” de linguagem: “A atenção é lançada sobre a mensagem por esses pequenos ‘escândalos’ semânticos.” (DUBOIS. et al., 1974, p. 151). Na comunicação usual a metáfora consagra clichês como “- o cara é um touro!” para significar que o sujeito em questão é muito forte, ou “- ele tem uma vontade de ferro” para significar uma vontade forte e resistente como o ferro. Na música popular brasileira dos anos 70 e 80 do século XX as figuras de linguagem permitiam ultrapassar a

censura ideológica, mas também a construção de discursos poéticos como esses versos de Ivan Lins falando de amor:

Ah, como nos leva esse vinho!

Corpos levitando no ninho

Desgarramos: Shangrilá (Ivan Lins/Aldir Blanc “Vamos indo”).

Nos exemplos apresentados, como é característica da metáfora, os signos já constituídos, isto é, as palavras (conforme são escritas e faladas) e seus significados recebem uma sobreposição de sentido que só é possível exatamente, e quando, aquele que ouve ou lê conhece o significado original e, então, é capaz de perceber a sobreposição. Nos versos de Ivan Lins a substituição da palavra *amor* pela palavra *vinho* ganha sentido quando o ouvinte/leitor é capaz de perceber que ambos, vinho e amor, podem alterar a percepção de realidade. Igualmente a palavra *ninho* substitui a palavra *cama* carregada pela ideia de voo dos corpos que a antecede (levitando). Finalmente a palavra Shangrilá reitera o significado de aconchego e utopia amorosa quando o ouvinte/leitor reconhece este nome como àquele que designa um local mágico e acolhedor conforme o descreveu James Hilton em 1925 na novela “Horizontes Perdidos”.

Nas artes visuais a constituição de metáforas não parece seguir uma trilha muito diferente. Para permanecer ainda em proximidade aos anos da ditadura militar que permitiu o exemplo verbal, acrescento dois exemplos visuais dos anos 80 e 90 do século XX, com obras de Jack Leirner e Iberê Camargo, para em seguida apresentar a concepção de Kennedy em sua análise dos desenhos de pessoas cegas.

A metáfora nas artes visuais

Na obra “Pulmão”(1987), Jack Leirner me conduz, primeiro, com o título. Depois, identifico maços do cigarro Marlboro presos de modo enfileirado por fios de metal. Compactados, enfileirados, múltiplos, a sequência de maços de cigarros remete a dobras, me remete a um colar, e a uma sanfona.



Jack Leirner, Lung/Pulmão, 1987.

Fonte: site do MOMA, New York e <http://gallerysonjaroesch.com//category/jac-leirner>.

Pulmão é a palavra que, segundo a autora define a sua obra. Pulmão é o órgão responsável pela ventilação, pelo ar, que mantém o corpo humano vivo e funcional. A forma como Jack Leirner construiu seu objeto me fez pensar/visualizar uma sanfona. Assim como o pulmão, uma sanfona precisa de ar, neste caso para produzir e emitir o som que a caracteriza. Têm-se, então, dois signos: o pulmão, que precisa de ar e a sanfona que precisa de ar. Entretanto, a configuração formal e o material que constituem o objeto artístico remetem metaforicamente a um terceiro termo originado na combinação dos dois primeiros: pulmão/sanfona de/com cigarros fica sem ar. No esquema abaixo se vê ao centro o resultado metafórico que institui a obra de arte.

Construção de metáfora 1

Pulmão (signo)	Pulmão/Sanfona de ma- ços de cigarro (ícone)	Sanfona (signo)
AR	SEM AR	AR

Fonte: concepção da autora

Sobre o suporte bem tradicional da tela pintada a óleo de modo figurativo, a obra de Iberê Camargo apresentada a seguir mostra ao centro uma pessoa sentada. A árvore (morta) a sua esquerda e a bicicleta a sua direita sugerem um espaço público de

praça. A pessoa pode estar sentada em um banco de praça pública, mas ela está sozinha.



Iberê Camargo
 Tudo te é falso e inútil II, 1992
 Óleo sobre tela, 200 x 236 cm
 Fonte: Site da Fundação Iberê Camargo

Os azuis (blues) e os pretos carregam a imagem de melancolia. A posição do corpo e a expressão do rosto sugerem tristeza, abandono e dor.

Entretanto, praça e bicicleta são signos da infância e de momentos felizes, a força da metáfora surge no deslocamento provocado pelo fechamento da paisagem, pelo tom azul da tela e pela expressão da figura central.

Construção de metáfora 2

Bicicleta (signo)	Bicicleta/Praça	Praça (signo)
	Signos diluídos pela cor e pela forma em ícone	
ALEGRIA/INFÂNCIA	TRISTEZA E VELHICE	ALEGRIA/INFÂNCIA

Fonte: concepção da autora

No meu entender os dois exemplos acima atrelam significativamente a concepção de metáfora à concepção de Arte. Nos dois casos, como nas metáforas verbais, o conhecimento antecipado de dois signos da cultura, que estão em choque, provo-

cam a necessária e proposital distorção de sentido e sua expansão na resignificação metafórica.

Resta, então, discutir se nos desenhos de iniciantes sejam crianças ou adultos, em boas condições visuais ou deficientes visuais, ocorre a produção de metáforas e de arte, e quais as condicionantes que assinalariam esse evento.

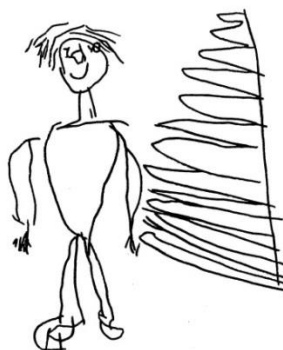
Metáfora no desenho de pessoas cegas?

Em seus estudos sobre os desenhos de pessoas cegas John M. Kennedy (1993) verifica a presença de “metáforas” naqueles desenhos cuja representação formal rompe com a configuração esperada (e visual).

Kennedy parte do princípio de que metáforas são construídas por meio de uma troca, uma fusão ou alteração cuja intenção é enfatizar uma característica que pode ser comum a dois objetos distintos e pertencentes a categorias cognitivas bem diferentes. (Assim como o vinho e o amor na canção de Ivan Lins e Aldir Blanc que apresentei e cuja característica em comum parece ser a capacidade de provocar entorpecimento, uma ideia reforçada pela anteposição de “Ah como nos leva...”). Trata-se, então, de um erro intencional, deliberado, cuja função é causar um efeito de sentido ou uma ênfase.

Quando busca classificar alguns desenhos produzidos por pessoas cegas como metafóricos, Kennedy esclarece que é necessário que aquele desenho apresente um erro intencional: “...o único dado essencial para se ter um tropo pictórico é que alguma parte do desenho contenha um erro intencional.” (Kennedy, 1993, p. 220)

Além da intencionalidade, Kennedy requer que as distorções ou erros nos desenhos sejam “relevantes” para que a metáfora seja caracterizada. Ao pesquisar o desenho de pessoas cegas a questão com a qual se depara é: “Podem algumas distorções funcionar como metáforas para cegos e videntes?” Ele analisa alguns desenhos como este de Pat:



Pat, cega precoce adulta de Toronto, Canadá. Para mostrar que estava “correndo”, cria a linha em zigue-zague à direita junto à linha de um “muro”.

Fonte: J. M. Kennedy (Kennedy, 1993. p. 225)

Para representar *correr* ou *correndo*, o uso de linhas em zigue-zague definitivamente não é um recurso padrão, nem realístico, de acordo com a modalidade perceptiva visual. Mas, será que o zigue-zague não pode ser realístico para quem usa uma bengala como recurso de locomoção?

As pessoas cegas usam bengalas e caminham batendo a bengala em zigue-zague entre o chão e o ponto de encontro entre o chão e um muro, ou parede. Este é um procedimento aprendido, um procedimento padrão em deslocamentos com bengala. Nas palavras de Pat, o que caracterizou, em seu desenho, a pessoa “estar correndo” não foi o zigue-zague, mas o fato de a linha “diminuir de tamanho de repente”.

Como Kennedy já havia anotado (Kennedy, 1983) as pessoas cegas desenhavam o que está longe menor e acima na folha de desenho. Para ele este fato indica um modo inato de conhecer perspectiva. Ao contrário, eu creio que esta representação remete de modo cruzado à experiência em outra modalidade perceptiva uma vez que, por exemplo, eles percebem a voz humana menor (mais baixa) quando a pessoa está mais longe. Seguindo o exemplo, compreendo que há uma lógica entre voz menor e pessoa menor e mais distante.

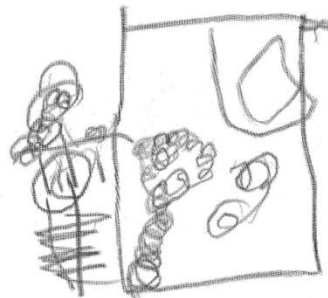
Kennedy registrou também (1993, p.224) que as pessoas usam linhas em fluxo para representar, nos desenhos, percursos percorridos. Eu creio que Pat fez o mesmo. Usou linhas para indicar o percurso, linhas que “diminuíam de tamanho de repente”

para indicar a corrida, e linhas em zigue-zague porque para se deslocar (correndo ou não) Pat movimentava a sua bengala em zigue-zague obtendo, com o gesto, a necessária segurança de percurso.

Como Pat afirma que as linhas estão “diminuindo de tamanho de repente” ela parece indicar que o movimento ocorre da maior linha para a linha menor. Neste caso, a pessoa estaria se dirigindo para o ponto no qual a linha é menor, no alto da página de desenho (ou atrás). Mas, Pat desenhava o personagem de frente, como se ele estivesse chegando. Neste caso, ela pode ter usado um dos recursos identificado e nomeado por Luquet como característica do realismo intelectual: a “representação de uma sequência de ações em um único espaço gráfico” ou “momentos sucessivos de uma única ação” (Luquet, 1913, p. 205). Isto é, Pat teria representado no mesmo espaço gráfico dois momentos, a corrida do personagem e o personagem antes da corrida, parado e de frente.

Neste caso, não haveria em seu desenho qualquer intencionalidade ou sobreposição metafórica, apenas um recurso comum nos desenhos dos iniciantes que visam muito mais o esclarecimento conceitual do objeto, ou da cena, do que um realismo visual nos moldes do ponto de vista único convencional.

Quando analisei os desenhos de Manuella e de outras crianças/adolescentes cegos que participaram de minhas investigações, também percebi a intenção direta de esclarecimento cognitivo/conceitual (realismo intelectual) e verifiquei um cruzamento de modalidades sensoriais (Duarte, 2011). Um bom exemplo, próximo ao desenho de Pat, é a representação que Manuella construiu para uma escada usando as mesmas linhas em zigue-zague:



Manu, cega desde o nascimento, 12 anos, Florianópolis.
Subindo escada (linha em zigue-zague à esquerda) com pacotes para o novo apartamento.
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Eu nomeie esses desenhos “somatossensoriais” e “multimodais” exatamente porque podia identificar, em todos eles, a presença e a representação gráfica de percepções obtidas por meio de outras modalidades perceptivas sensoriais. No desenho de Manu, apresentado acima, compreendi que o zigue-zague da linha tinha total consonância com o movimento do seu corpo subindo uma escada, especialmente porque minha experiência já evidenciara o quanto as pessoas cegas são exímias ao detectar movimentos do corpo (seu corpo e outros corpos) e que, por isso, acompanham com destreza o subir e descer de calçadas, por exemplo, executados a sua frente por outra pessoas ou por um cão guia. Avaliei que, em seu desenho, Manu registrava o movimento de seu corpo, o corpo todo, que se eleva e retorna a posição de equilíbrio na ação de subir uma escada.

Exercito o reconhecimento de que as pessoas cegas utilizam necessária e conscientemente outras modalidades sensoriais, as quais as demais pessoas, devido certa supremacia dada à visão, utilizam apenas inconscientemente. Sem que ganhem consciência ou relevância, o registro de outras modalidades sensoriais não aparece nas experiências gráficas das pessoas videntes.

Se há correção e evidências para minha proposição, então o desenho de adultos cegos analisados por Kennedy pode evidenciar apenas “realismo intelectual” conforme a categoria proposta por Georges-Henri Luquet (1927). Isto é, ali onde Kennedy vislumbrou um recurso gráfico intencional e imaginário de subversão da imagem (dai a metáfora) pode ter existido apenas o registro de experiências reais pos-

sibilitadas pela sensibilidade a outras modalidades sensoriais (motora, proprioceptiva) diferentes da modalidade visual.

Considerações finais

Nos termos apresentados e discutidos aqui, a presença de metáforas poderia aproximar o desenho de crianças e adultos iniciantes com a produção artística e criadora tal como as instituições culturais a reconhecem.

Mas, foi exposto, também, que a construção de metáforas requer um processo de deslocamento, de sobreposição sígnica. Isto é, a metáfora exige a sobreposição de dois termos ou configurações formais que já possuem, cada um separadamente, significados específicos e diversos consolidados na cultura. O processo metafórico de sobreposição requer a identificação, entre os dois termos sobrepostos, de uma característica comum e é exatamente esta característica comum entre dois termos dispares que provoca a ressignificação (como o *entorpecimento* que entrelaça *vinho* e *amor*).

Na construção da metáfora o artista conhece o significado original dos termos mesclados e tem a intenção de provocar uma ressignificação nesta mesclagem ou sobreposição.

Os fundamentos teóricos percorridos e a experiência empírica fazem com que a condicionante “intenção” distancie a produção infantil e/ou do adulto iniciante da produção de metáforas e, neste caso, a arte.

Espero ter demonstrado esta diferença nos exemplos apresentados. Se na produção artística cada escolha envolve um nível de conhecimento e intencionalidade, na produção de desenhos por iniciantes as justaposições, distorções, e demais soluções inusitadas parecem indicar dois movimentos básicos: i) nas crianças padrão nas quais a visualidade é uma modalidade perceptiva dominante, essas distorções seriam motivadas de uma parte pelas dificuldades gráfico-motoras, e de outra pelo processo cognitivo de conceituação dos objetos por meio de seus aspectos formais mais característicos; e ii) nas crianças e adultos cegos a ausência da modalidade

perceptiva visual permitiria a representação, nos desenhos, de percepções obtidas por meio de outras modalidades sensoriais, tais como as percepções musculares e ósseas (proprioceptivas) e sonoras (as distâncias físicas percebidas pela altura do som).

Reconheço assim, uma clara diferença entre o “realismo intelectual” que caracteriza o desenho das crianças e dos adultos iniciantes, e a “metáfora” que confere a produção do artista a ampliação de significado que lhe caracteriza.

Se a criança faz uso do desenho para compreender os objetos do mundo e agrupá-los em categorias cognitivas que vão otimizar o seu trabalho mental frente a multiplicidade e pluralidade das coisas, o adulto artista em sua produção já sabe das coisas e dos objetos do mundo e os reorganiza, rearticula e sobrepõem para exercer, na cultura, um movimento crítico, dialógico e conscientizador.

Referências

- BEUVIER, Franck. “Le dessin d’enfant exposé, 1890-1915. Art de l’enfance et essence de l’art.” *Gradhiva, Reveu d’anthropologie et d’histoire des arts*. n.9, 2009. p. 102-125.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. *Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas. Razões e método*. Curitiba: Insight, 2011.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. PIEKAS, Mari Ines. Vocabulário pictográfico para a educação inclusiva. Curitiba: Insight, 2013.
- DUBOIS, Jean. et al. *Retórica Geral*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1974.
- GUÉRIN, Fanny. SKA, Bernardette. BELLEVILLE, Sylvie. “Cognitive processing of drawing abilities.” *Brain and Cognition*, n. 40, p. 464-478, 1999.
- HATWELL, Yvette. *Psychologie cognitive de la cécité précoce*. Paris : Dunond, 2003.
- KENNEDY, John M. *Drawing & the blind. Pictures to touch*. USA: Yale University Press, 1993.
- KENNEDY, John M. “What can we learn about pictures from the blind? Blind people unfamiliar with pictures can draw in a universally recognizable outline style”. *American Scientist*, US, V.71: p.19-26, jan-feb, 1983.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: Conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2005.

LIMA, Francisco José de. *O efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis*. Tese de doutoramento. FFCL, USP Ribeirão Preto, SP, 147p, 2001.

LUQUET, Georges-Henri. *Les dessins d'un enfant*. Paris: Félix Alcan, 1913.

LUQUET, Georges-Henri. *Le dessin enfantin*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1927.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Porto: Ed. Minho, (1927) 1969.

NAVILLE, Pierre. *Éléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en 1949*. Mayenne, FR : Imprimerie Floch, 1950.

PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Maria Lúcia Batezat Duarte

É professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, na graduação e pós-graduação em Ensino de Artes Visuais. É doutora em Artes pela ECA/USP e realizou estágio de pós-doc na Universidade de Paris-1. Publicou os livros “Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas. Razões e Método” (2011) e “Vocabulário Pictográfico para a educação inclusiva – 1 Animais” (2013), este último em parceria com Maria Ines Piekas.