



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

CONSIDERAÇÕES SEMIÓTICAS: O JOGO ,CRIANÇA E ARTE¹

Prof. Dr. Paulo Alexandre Cordeiro de Vasconcelos
LAPIC – Laboratório de pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação –
ECA/USP

Resumo

O presente artigo tematiza, a partir da confrontação entre os postulados peircianos e piagetianos, as relações entre semiose, cognição e arte. Nesse sentido, o jogo entra para efeito do vislumbre de instâncias da comunicação infantil nas mediações culturais. Ao mesmo tempo, o artigo aponta pistas das diversidades e semelhanças dos constructos epistêmicos dos mesmos autores, evidenciando no corte semiótico em Piaget, de base saussuriana, as lacunas a serem preenchidas pela teoria semiótica peirciana, ou mais especificamente, suas tricotomias, destacando-se nestas o conceito de ícone e sua relevância na interação com a arte.

Palavras-chave: criança, jogo, arte, linguagem, conhecimento

¹ Trabalho apresentado no NP15 – Núcleo de Pesquisa Semiótica da Comunicação, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.



PROPONDO

O propósito deste artigo remonta aos anos 80, durante minha dissertação de mestrado ECA-USP, discutindo o jogo em Piaget, e se prolonga aos dias de hoje nas pesquisas desenvolvidas por mim junto ao LAPIC- ECA USP, no sentido de buscar uma reflexão mais crítica sobre o pensamento de Jean Piaget (1896 -1980) epistemólogo suíço e, em contrapartida, ir de encontro com as perspectivas peircianas do ícone (Charles Sanders Peirce - semiótico americano), para efeito do vislumbre de instâncias da comunicação infantil nas mediações culturais, especificadamente do jogo e da arte.

Piaget adicionou ao campo da Epistemologia Genética novos patamares para se conhecer os recônditos da comunicação nas mediações dos processos lógicos, do conhecimento, da inteligência humana, com destaque para a estrutura inteligente da criança e seu desenvolvimento, passando assim pelos processos da arquitetura da comunicação e dos procedimentos semióticos, que aí se entrelaçam com o jogo e arte infantil.

Nosso enfoque almeja apontar algumas questões da comunicação infantil relativas ao trinômio – Jogo, Arte e Semiótica – dentro do trabalho deste genebrino e algumas anotações críticas na perspectiva de Peirce.

O JOGO, A ARTE INFANTIL:O DESENHO

Paradigmas em Piaget

O objeto primordial de estudo em Piaget nunca esteve ligado ao jogo como um todo. Sua incursão se dá no jogo infantil, face a seu paralelismo com os estágios de desenvolvimento do pensamento.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

O empreendimento basilar em Piaget é cobrir o terreno das interações inteligentes do homem com o seu meio, afirmando assim a conduta inteligente ou cognitiva (Ribeiro:1991:17).

Piaget persegue a gênese do desenvolvimento do pensamento, encontrando a "equilibração" como princípio oriundo das ações e daí advindo "os princípios lógicos". Aliado a isto, encontra-se um outro princípio teórico: o da "descentração", que explicaria fases do desenvolvimento.

A descentração constitui-se paradigma sobre o qual se desenvolvem as etapas de desenvolvimento. Principiando de uma ação, com a conseqüente interiorização e o aparecimento da imitação junto às imagens mentais, surgem esquemas que definirão as operações cognitivas inteligentes, afirmando a "equilibração". Dessa forma, o jogo infantil na concepção piagetiana compreende o percurso do mecanismo de descentração.

O "egocentrismo" constitui sua marca fundamental, admitindo a imaginação, a fantasia, como característica plena. Não há nele espaço para a objetividade, nem para o raciocínio, pois o mesmo se inscreve na "intuição subjetiva" (Pulaski:1986:63).

O jogo de regras, por sua vez, "mal se esboça" e já não se constitui em jogo infantil, pois se inscreve na objetividade racional. Sua única escapatória se constituirá no domínio da arte, pois a arte, segundo ele, prolonga o jogo (Castro:1974:28).

Amélia Domingues de Castro, ao tratar das questões didáticas dentro de um modelo piagetiano, considera a viabilidade do jogo dentro de uma aplicabilidade do "fazer artístico infantil". Aqui, o jogo se constituiria como a mais adequada forma para experienciar "a expressão artística". O jogo permitiria o escoar da imaginação lúdica, afirmando padrões estéticos e construindo seu estilo, portanto, suas peculiaridades dentro do seu simbolismo (Castro:1986).



Considerando sua escassa ou quase nula produção sobre a arte, Piaget, ao descrever as funções semióticas, destaca o jogo e o desenho. Vê, neste último, uma forma de resgate do jogo, com suas respectivas fases. A relação entre o desenho e o jogo foi por ele estudada através da classificação do desenho infantil feito por Luquet (Piaget:1989:56 a 60)²

Piaget, tomando as fases luquetianas, tenta provar, de igual modo, que o desenvolvimento do jogo/desenho acompanha a forma de desenvolvimento conceitual.

"O interesse desses estádios de Luquet é duplo. Constituem primeiro uma introdução ao estudo da imagem mental, a cujo respeito veremos que ela também obedece à leis mais próximas das de conceptualização do que da percepção..." (Piaget:1989:58).

Neste aspecto, Piaget é novamente reducionista, pois quer impingir até mesmo no desenvolvimento gráfico as fases de conceitualizações, como se a abordagem da arte fosse uma linguagem discursiva, como a do signo lingüístico. Se alguns procedimentos do desenvolvimento gráfico são verificáveis de modo mais ou menos harmônico com a linguagem verbal, isto se deve ao fato de existirem padrões culturais ativos e que determinam verdadeiros estereótipos no desenvolvimento gráfico infantil, ou seja, o plano conceitual da palavra influenciando a configuração da imagem para um plano figurativo.

Antes mesmo de o desenho ser solidário ao espaço, o desenho é solidário aos padrões culturais existentes, desde as linguagens gestuais em que ele emana, aos hábitos de uso de materiais específicos, ou mesmo da assimilação visual percebida. O desenvolvimento gráfico é, antes de mais nada, um procedimento semiótico, no qual as

² P ara Luquet, o desenho infantil acima de tudo é um jogo. Ele vê o desenvolvimento do mesmo em diferentes fases, ou seja, *o realismo fortuito, o realismo fracassado, o realismo intelectual e, por fim, o realismo visual*. Ele afirma ainda que o desenho infantil, no que toca o realismo, se realiza dentro daquilo que é idealizado ou no que a criança sabe (Luquet, G. H. - O Desenho Infantil:1969).



imagens são construídas, passo a passo, no retrabalhamento construtivista de aproveitamentos indiciais que se aglutinam parte a parte, mas sem buscar objetividade, senão aquela que a imaginação persegue ou as regras da criação ditam. A arte infantil (como a arte como um todo) permite o nascimento dos signos e, ao mesmo tempo, os produz. O signo visual e plástico é, por excelência, icônico, pois ele representa a si próprio e não uma outra coisa.

Como lembra Deleuze, as verdades ou objetividades na arte são "as verdades possíveis". Portanto, não existem "significações explícitas, nem idéias claras, só existem sentidos implicados" (Deleuze:1987:96,97).

Por essas considerações, é necessário rever o conceito de arte que se explicita na análise do desenho em Piaget, pois nos parece ser deturpada a forma como ele conduz o sentido da percepção e do que ela pode produzir no âmbito da arte.

As Implicações Educacionais

Arte, como o jogo por excelência, requer uma pedagogia que difere daquela em que se privilegia apenas uma operatória racional, não obstante o trabalho com os materiais e técnicas terem implicações racionais e objetivas, tais como resistência e qualidade da matéria, o que implica em princípios físico-químicos. Entretanto, o processo criador é, antes de tudo, sensível, pois se situa na esfera do sentir, das percepções, o que antecede a razão.

Buscar uma metodologia de base piagetiana para um trabalho com a arte é, de antemão, procedimento difícil, uma vez que em seu discurso científico, Piaget se afastou da arte, privilegiando o campo da lógica, portanto das linguagens discursivas, sem um anteparo semiótico que o ampare para efeito do vislumbre icônico. Mas, considerando o que ele chama de jogo simbólico, ver-se-á que tal possibilidade existe, pois este jogo liga-se à imaginação e à criação.



Para Piaget, o ato de conhecimento neste estágio é, sobretudo, experiencial, livre e espontâneo. Não se quer, aqui, traduzir que tal metodologia se impregne de uma liberdade a ponto de inexistir a presença de um orientador. O professor, assistindo ao aluno, possibilita "as negociações" que um ato de aprendizagem requer, ou seja, troca de informações, diálogos, sugestões, confrontos etc. Partindo do próprio pressuposto Piagetiano, de que existe um conhecimento espontâneo sem descartar a aprendizagem, o conhecimento nada mais é que um diálogo, uma aproximação, em que parâmetros diferentes são confrontados, razões são postas, mas a imaginação opera. Operar aqui não se encontra com o significado por ele dado no sentido estrito, ou seja, apenas racional. Aqui, confrontam-se o inteligível e o sensível para buscar soluções que não se resolvem apenas por um comportamento inteligente, mas de caráter sensível e prático (Ribeiro:1991).

O fazer artístico se constitui pelo jogo das percepções, atrelado a uma condição de operação inteligível. Quando o sujeito se confronta com a materialidade, esta impõe suas exigências físicas ao sujeito-criador que as adapta ao seu intento. Assim, as regras da criação têm que se conciliar ou pactuar com as leis físicas do objeto. Neste aspecto, a verdadeira criação se coloca como um jogo que congrega o esforço sensório-motor e a imaginação no seu aspecto criador-simbólico, junto com suas regras do contorno imaginativo, em concordância ou em harmonia com o que a matéria requer ou possibilita.

Convivem, portanto, o plano sensório-motor e o imaginário através do simbólico que, por sua vez, se expressa junto às regras imaginativas, bem como as regras da execução técnica. Essas últimas tratando a matéria e possibilitando ao pensamento inteligente o amoldamento da regra imaginativa.

O conhecimento na arte difere de um conhecimento discursivo, que sempre almeja a objetividade. A experiência artística requer o jogo como fórum de exposições de sentir, de dizer no sentido de se expor. O discurso na arte não conclama um ouvido, um olho ou um tato conceitualizados (senão para a compreensão e discussão dos



aspectos técnicos), mas a uma recriação face ao que está posto e é digerível pela percepção³.

A objetividade existe do ponto de vista da forma que medeia, mas as significações dali apreendidas estão abertas, podendo então ser aparentemente deformadas no sentido de reconstruir, de rerepresentar. Assim, não será apenas por um egocentrismo (enquanto limite da capacidade infantil face ao inteligível), mas pela subjetividade à qual todos estamos submetidos.

Por este viés de compreensão, a escola fenomenológica avança mais, compreendendo melhor o ponto de vista do subjetivo, que existe na linguagem e no caráter do egocêntrico⁴

"Com sua linguagem global, a criança se faz compreender pelo outro, que mergulha em sua consciência e apreende, através da ordem racional de suas palavras, a totalidade do fenômeno. Isto decorre de que, assim como em matéria de desejo não projetam o objeto a ser representado num plano único, do mesmo modo em matéria de linguagem não projetam o sentido no único plano da fala lógica. Seria preciso estudar a linguagem em estado vivo, não a linguagem do lógico, mas aquela pela qual se fazem compreender o orador, o escritor e o próprio cientista. Ver-se-ia então que, em

³ Percepção aqui é entendida a partir dos postulados peircianos em que é denominada como “porta de entrada para o conhecimento”, portanto de natureza sógnica visto estar associada à gênese da própria semiose quando da interação, ainda que parcial, entre sujeito e objeto.

⁴ Merleau Ponty (1908-1961), filósofo, fenomenólogo francês, foi professor na década de 50 em Paris, no Collège de France, onde lecionou Psicologia da Criança e Pedagogia. Foi seu sucessor nessa disciplina Jean Piaget. Ponty teve oportunidade de se confrontar com os trabalhos de J. Piaget. Reconheceu ele grande parte do trabalho piagetiano, mas teve críticas a alguns pontos de sua teoria sobretudo no que diz respeito ao egocentrismo e a percepção. No plano mais macro da teoria piagetiana, Ponty discorda, pois entende que aquele teórico quer “compreender a criança como um adulto incompleto”, se dirigindo a uma construção “completa” do conhecimento. Estudou, também, Ponty, o desenho infantil, onde teve oportunidade de reconhecê-lo como jogo, assim como o disse Luquet, com o qual ele cita e concorda (Coelho Jr, Nelson:1991:81,82).



certos aspectos, a linguagem não pode deixar de ser "egocêntrica". Se Piaget deixou de lado esse fato, é porque os dois exemplos por ele escolhidos (história ou mecanismo) são extremos nos quais há excesso ou pouca lógica" (Ponty:1990:61).

Para M. Ponty, que esteve preocupado dentro da fenomenologia com a linguagem, com o signo e com a percepção, a leitura piagetiana do egocentrismo na linguagem é plausível sob o ponto de vista de sua existência face ao desenvolvimento, mas considera que Piaget só o viu de modo "negativo", desconsiderando os casos intermediários que se implicam, como é o caso da percepção. Ponty afirma que Piaget reduz a percepção a uma inteligência "incompleta", portanto como um fato "negativo". Reconhece Piaget que o mundo perceptivo precede o mundo inteligível, mas é preciso que a percepção se exprima pela inteligência. Nisto, retruca Ponty, ao afirmar que "falta a Piaget compreender o mundo percebido pela criança" (Ponty:1991:200).

"Na criança, o mundo percebido precede o mundo concebido (pela inteligência). Piaget recusa a esse mundo percebido toda a estrutura estável; a inteligência somente poderá introduzi-la. Daí, sua crença em uma não permanência dos objetos no mundo infantil (Ponty:1991:200).

Face a esse modo de encarar a percepção, o jogo é sempre pura percepção, portanto, uma inteligência incompleta que só vem a ocorrer com o jogo de regras ou com a estruturação do pensamento operatório formal, mas aí já não há um jogo infantil. Desta feita, jogo, desenho e arte são algo do primado da percepção no sentido negativo de não possuir algo de inteligível.

Por estes fatos, critica Ponty os estágios do desenvolvimento do desenho em Luquet, entendendo que esse também concorda com estas interfaces do projeto



piagetiano. Ou seja, se o alvo na teoria piagetiana é o desenvolvimento, a inteligência, em Luquet, de modo semelhante, o alvo é o realismo visual. Neste sentido, tanto um como outro não vê a criança tal como é, mas com falhas, advindas de uma inteligência incompleta. Entretanto, reconhece Ponty que Luquet, ao final de sua obra, detecta o reducionismo a que submeteu o desenho infantil face ao realismo visual, vendo nisto uma visão adultocêntrica na interpretação do desenho, o que, com isso, daria margem a ver no desenho apenas aspectos negativos. Por este caminho, poderia se dizer que a criança não possui capacidade de síntese, quando, na verdade, a sua capacidade de síntese se estriba sobre a possibilidade perceptiva existente, que se constrói e desconstrói, buscando a melhor forma de expressão sinteticamente. Ela, liberando-se da aparência, produz sua síntese e busca "expressar" e não se assemelhar apenas às coisas (Ponty:1991:220).

Partindo destes pressupostos que, devem nos chamar à atenção para as formulações metodológicas ligadas ao jogo, especificamente no trabalho com a arte, é importante:

- que se reconheça o jogo como algo estruturado nas realizações senso-motrices, imaginárias e simbólicas, bem como regradas pelo imaginário e pelo social;
- que se perceba a sua relação com o sensível e com o inteligível;
- que se reconheça sua tendência à criação da forma no sentido da construção estética;
- que se oriente o educador por uma prática de pesquisa junto à cultura infantil, familiarizando-o com o universo do outro, permitindo, conseqüentemente, o conhecimento e reconhecimento do jogo do outro, atuando em negociações que a prática educativa requer;
- que se reconheça um saber no plano do jogo estético, como uma outra forma de exprimir o mundo, não se restringindo ao signo lingüístico, portanto, à linguagem verbal. Na verdade, as duas podem se interpenetrar, construindo um homem de maior capacidade expressiva e de compreensão de um mundo com variações de entendimentos e linguagens;
- que se reconheça o jogo na sua função significativa de construções sígnicas, portanto de desenvolvimento do processo semiótico.



O Processo Semiótico e a Educação pela Arte

Se Piaget, ao propor sua classificação de jogos, os reduziu ao desenvolvimento e, portanto, aos limites da inteligência (e com isso radicam as críticas a ele), é de se reconhecer que o mesmo, concomitantemente, iniciou uma compreensão do que seria o processo semiótico no desenvolvimento infantil.

Se seu projeto semiótico não possui uma coerência face:

- à sua restrição ao plano da linguagem verbal e, portanto, ao condicionamento do deflagrar do processo semiótico somente com o desabrochar da fala;
- à diversidade e incoerência terminológica das tipologias classificatórias do signo e do símbolo, que se explicam tendo em vista a grande confusão reinante nas teorias embrionárias da semiótica e da semiologia. É preciso lembrar que predominava, àquela época, a teoria saussureana do signo lingüístico, portanto, baseava-se em uma semiologia fundada na dicotomia; o projeto semiótico abrangendo não só a linguagem verbal, mas todas as linguagens, estaria por ser difundida com o advento da observação mais atenta à teoria peirceana.

Entretanto, há de se reconhecer que, no projeto de Piaget, o termo assimilação poderá conduzir-nos a outros estudos que expliquem a similitude entre esse termo e o da *semiosis*⁵

Ainda há que se considerar que os estudos de Piaget deram valorização ao signo e ao símbolo, o que permite perceber toda uma mediação do seu processo de desenvolvimento da inteligência, tendo em vista o igual desenvolvimento de um arcabouço de significantes, portanto da função semiótica.

⁵ Aliás este termo Piaget já utiliza em sua obra denominada "Psicologia da criança" (1989), onde ele reconhece o aparecimento de "*semiosis*" como construções significativas prévias que antecedem a linguagem, sobretudo na linguagem do surdo-mudo.



Neste sentido, seria importante para uma recompreensão do jogo enquanto função significante e do estudo do arcabouço semiótico piagetiano, uma observação destes objetos face às propostas de Charles Sanders Peirce.

Independente de Piaget e Peirce partirem de pontos distintos suas construções epistemológicas perpassam a categoria do conhecimento e seus mecanismos de construção, portanto, formam um par interessante para a observação da Gênese do conhecimento e sua dinâmica.

Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo americano dedicado ao estudo do pragmatismo, criou uma teoria geral dos signos. A sua teoria, ou projeto semiótico, seria uma doutrina quase necessária ou formal dos signos. Para ele, todo pensamento é um signo, sendo o próprio homem um signo.

Peirce consegue no seu projeto, superar a célebre relação diádica Saussureana que prevê a existência no signo de um *significante/significado*. Ele cria a figura do interpretante, que nada mais é que um signo de outro signo (Rodrigues:1991). Assim, um significado de um signo será sempre um outro signo. O significado peirceano é um processo significante que se desenvolve por relações triádicas - sendo o interpretante o resultado ou o signo/resultado *in continuum* que produz esse processo - interpretante.

Distintamente de Saussure, Peirce formula uma teoria do signo a partir da totalidade do conhecimento, confundindo-se com uma verdadeira lógica. Já para Saussure, em quem Piaget se influenciou, sua teoria formulava-se a partir da linguagem (in Pignatari:1974).

Peirce, partindo da lógica, constrói um panorama da Semiótica, sem se prender a um confisco das linguagens em específico, o que não ocorre em Piaget. O primeiro busca uma teoria geral dos signos e sua lógica, de modo que dê conta de todo e



qualquer signo. Piaget entretanto, na busca de categorias lógicas para o entendimento da inteligência da criança, apropria-se da linguagem verbal, destacadamente, e com ela busca encontrar os primeiros parâmetros semióticos, ou a chamada função semiótica, que para ele associa-se à representação, no sentido simbólico.

Já Peirce, afirma que "todo o conhecimento tem dois elementos: um que é determinado pelo objeto e outro que seria o modo de pensamento". Para ele, a psicognose estuda a mente que é regida pela lei de "causação final", a qual se estrutura mediante várias "ordens", ou seja, nomologicamente, classificatoriamente e descritivamente. Neste aspecto, a Psicologia ou a lógica peirceana estrutura a "psicognose". Ela seria o estudo da mente ou do fenômeno psíquico, o que se assemelha com as abordagens piagetianas no sentido de explicar o desenvolvimento da mente, da razão, do pensamento e da lógica. Contudo, a proposta peirceana é mais avançada ao admitir que tudo que é produzido pela consciência "tem o caráter de signo, contudo este não é necessariamente uma representação mental, podendo ser uma mera impressão, uma ação ou uma experiência". Mas tal fato não deixa de ser significativo e de constituir uma estrutura semiótica. Avança mais ainda, ao afirmar que "a cognição não é um processo regido unicamente pela razão". Neste sentido, é interessante a concepção do "ícone" peirceano que dá conta do signo estético ou do signo plástico (Grellet:1991).

Acredito, como assim o faz Grellet em relação a Vygotsky, que seja possível aproximar as produções teóricas piagetiana e peirceana, mesmo considerando suas semelhanças e diferenças, para efeito do desenvolvimento do estudo do desenho infantil, se destacadamente tomarmos o ícone peirceano, dentro das conjunturas tricotômicas de sua obra, para assim operar com a arte e a produção de linguagem na criança. Tal fato também ajudaria a conhecer as implicações icônicas do grafismo infantil e a construção da letra. De outro modo, pode-se dizer que trabalhar com o simbólico é também revelar as conjunções com a percepção, com o sentimento, com a qualidade, o que se encontra presente no jogo, na arte, no desenho, o que deverá ser objeto, em outro momento, de outro estudo. Todavia, é importante que aqui se aponte



tal fato, uma vez que é necessário que a metodologia do ensino-aprendizagem se empenhe no estudo do jogo, da arte, ou do conhecimento infantil, através do discurso piagetiano versus a perspectiva da Semiótica peirceana.

É necessário reconhecer as categorias do signo dentro de uma visão peirceana, atrelada às fases do desenvolvimento piagetiano, o que possibilitará empreender uma pedagogia mais adaptada à criança, identificando em suas fases de desenvolvimento o desenrolar de um processo semiótico, que conjugará desde o ícone, o índice e o símbolo, afirmando ou consolidando níveis de conhecimentos diversificados.

Considerando, assim, que o signo é a grande mediação entre o sujeito e o mundo, há que se reconhecer a função semiótica que, no meu entender, se constitui como "praxis integradora de todo ser universal" e colabora para a tradução e reinvento de motivações significativas, nas quais se encontra o jogo e arte infantil. Esse se traduziria como forma de dar sentido ao mundo, a si e aos outros, ou mesmo de produzir a comunicação nas estratégias do jogo e na arte.

Em síntese como nos afirma Gardin/Oliveira:

"...para se estar no mundo temos a necessidade de conhecê-lo e, para isso, somos exigidos sempre a participar do seu processo de produção de significados e intervir no seu movimento de significação: ler-significando" (Gardin/Oliveira:s/d).

Desta feita, a semiótica peirceana poderá recobrir as lacunas do projeto epistemológico no que toca à proposta semiótica e no tocante à construção do paradigma lógico, piagetiano, alargando-a e complementando-a ou, numa visão peirceana, ressignificando Piaget, o que creio ser a minha próxima tarefa de estudo.



BIBLIOGRAFIA

- BODEN, M.A. As idéias de Piaget. São Paulo, Cultrix, 1983.
- BRINGUIER, M. Conversando com Jean Piaget. São Paulo, Difel, 1978.
- CASTRO, Amélia Domingues. Piaget e a didática. São Paulo: Saraiva 1974.
- DELEUZE, G. Proust e os signos. Trad. C. A. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: forense universitária 1987
- GARDIN, Carlos & OLIVEIRA M.R. D. Semiótica e educação in Cadernos Puc 14 São Paulo, Educ Cortez s/d.
- GRELLET, Vera Fundamentos para uma psicologia semiótica. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Puc, 1991.
- LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien. O jogo pelo jogo. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- LUQUET, G. H. O desenho infantil. Lisboa, Col. Ponte, 1969.
- MERLEAU, Ponty, M. Maurice Merleau – Ponty. Trad. G. D. Dantas. Coleção Pensadores, São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1980.
- MERLEAU, Ponty, M. Merleau Ponty na Soborne: resumo de cursos. Trad. C. M. Cesar. Campinas, SP, Papirus, 1990.
- MERLEAU, Ponty, M. Signos. Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1991.
- PEIRCE, Charles S. Escritos coligidos. Trad. A. M. D'Oliveira e S. Pomerangblun. Coleção Pensadores, São Paulo, Editora Abril Cultural, 1983.
- PEIRCE, Charles S. Semiótica e filosofia. Trad. O. S. da Mota e L. Hegenberg. São Paulo, Ed. Cultrix, 1984.
- PEIRCE, Charles S. Semiótica. Trad. J. T. Coelho Neto. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1977.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1984 a.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. A psicologia da criança. Trad. O. Cajado. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand do Brasil, 1989.
- PIAGET, Jean. A psicologia. Trad. M. J. Seixas. Lisboa, L. Bertrand, 1981.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

- PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. Trad. O. Magalhães. Porto, Res Editora, 1978
b.
- PIAGET, Jean. Comments on Vygotsky's critical remarks concerning the language and thought of the child and judgement and reasoning in the child. Cambrigde. Massachussets, M. I. T., 1962.
- PIAGET, Jean. Le Language e la pense chez l'enfant. Neuchatel, Delachans et Niestlé, 1976.
- PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. Trad. F. Flores. Lisboa, P. Don Quixote, 1983 b.
- PIAGET, Jean. Psicologia da inteligência. Trad. N. C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1983 a.
- PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Trad. P. Teixeira. Rio de Janeiro, Forense – Universitária, 1985.
- PIGNATARI, Décio. Semiótica e Literatura. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Problemas da abordagem piagetiana em educação. Dissertação de Mestrado - São Paulo – Puc, 1991.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. Introdução à semiótica. Lisboa, Ed. Presença, 1991.
- SANTAELLA, L. A assinatura das coisas. Rio de Janeiro, Imago, 1992.
- SANTAELLA, L. Cultura das mídias. São Paulo, Razão Social, 1992.
- SAUSSURRE, Ferdinand. Cours de linguistique generale. Paris, Payot, 1973.