



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Programa de Pós Graduação em Artes Visuais
Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais
Centro de Artes - CEART

Liane Carvalho Oleques

IMAGEM E PALAVRA: UM ESTUDO DO DESENHO INFANTIL
EM UM CASO DE SURDEZ PROFUNDA

Dissertação apresentada ao Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte

Florianópolis, SC, Brasil
Agosto/2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LIANE CARVALHO OLEQUES

**IMAGEM E PALAVRA: UM ESTUDO DO DESENHO INFANTIL
EM UM CASO DE SURDEZ PROFUNDA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre no curso de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca examinadora:

Orientadora: _____

Prof^a Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte
Universidade do Estado de Santa Catarina

Avaliadora: _____

Prof^a Dra. Neli Klix Freitas
Universidade do Estado de Santa Catarina

Avaliadora: _____

Prof^a Dra. Analice Dutra Pillar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Florianópolis, SC, Brasil
Agosto/2010

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero OBRIGADA.

À minha Orientadora Prof^a Doutora Maria Lúcia Batezat Duarte, pela CONFIANÇA, pela disponibilidade e à co-construção deste trabalho, o qual me auxiliou pessoalmente e profissionalmente.

À Suzi, à Rô e as crianças.

RESUMO

Considerando a importância dos estudos já realizados sobre o desenho da criança contemplando seus distintos aspectos, salientou-se nesta pesquisa a análise do desenho de uma criança surda profunda congênita, objetivando uma maior compreensão da atividade gráfica desta criança, tendo em vista, relações de significado, sentido, visualidade, cognição e comunicação. Para tanto, fez-se necessário realizar atividades de desenhos com duas crianças: uma criança surda e outra criança ouvinte para fim de controle da pesquisa, ambas do mesmo gênero, idade e situação sócio-econômica, estudantes de uma escola da rede pública da cidade de Florianópolis/SC. Pensando o desenho infantil como um processo cognitivo e comunicacional a base teórica desta pesquisa fundamenta-se em autores como Vigotski, Wallon, Luquet, Duarte e Darras. Este trabalho caracteriza-se como estudo de casos múltiplos (Yin, 2005), pois a coleta de dados contempla situações distintas: uma criança surda e uma criança ouvinte. Foram realizadas tarefas livres de desenhos e outras tarefas direcionadas, todas foram gravadas a fim de registrar cada detalhe do ato de desenhar destas crianças. Considerou-se a seguinte questão: Como se compõem o repertório gráfico de uma criança surda com relação ao de uma criança ouvinte? Notou-se que a criança surda, possivelmente em função de sua acentuada visualidade, traça especificidades da figura em seus desenhos inclinando-os ao Nível Sub-ordenado, bem como, possui facilidade em realizar desenhos de observação.

PALAVRAS-CHAVES: desenho infantil; linguagem; surdez; visualidade; níveis cognitivos

ABSTRACT

In respect the importance of previous studies on different aspects on the children's drawing, this study emphasized the analysis of the drawing of a child with profound congenital deafness, aiming at a better understanding of graphic activity of this child, in order, relations of meaning , sense, view, cognitive and communication. For this purpose, was necessary to perform activities of designs with two children: a deaf child and another child who hears, with the objective of the research control, both of the same gender, age and socioeconomic status and studying in a public school in the Florianópolis city/ SC. Considering the drawing as a communicative and cognitive process, the theoretical basis of this study is based on authors such as Vygotsky, Wallon, Luquet, Duarte and Darras. This study is characterized as a project embedded in multiple cases (Yin, 2005) because data collection contemplated different contexts of a deaf child and of a child who hear. Were performed free drawings and other directed. This tasks were taped in order to register every detail of the act of drawing these children. Thus, we considered the following question: how to make up the graph repertoire of a deaf child in relation to a child that hear? Was observed that deaf child, possibly due to its sharp view, outlines specificities in their drawings inclining them to Level Sub-ordained, as well as ease in performing drawings of observation.

KEYWORDS: Children's drawing, language, deafness, visual, cognitive levels

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I. DA SURDEZ	14
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ATUALIDADE	14
1.2. OBSERVANDO QUESTÕES ACERCA DA SURDEZ	17
1.2.1. Breve reflexão acerca da língua de sinais	23
1.2.2. Propostas educacionais para surdos no Brasil	24
1.2.3. As Artes Visuais e seu ensino no contexto da surdez	28
CAPÍTULO II. DESENHO INFANTIL: CONSTRUINDO UM MAPA CONCEITUAL	30
2.1. CONSIDERAÇÃO ACERCA DOS ESTUDOS DE LUQUET	30
2.1.1. Realismo: Intelectual e Visual	32
2.2. PRODUÇÃO GRÁFICA: ELEMENTOS E CARACTERÍSTICAS	34
2.2.1. Esquema gráfico e resumo cognitivo	34
2.2.2. Níveis cognitivos de Base e Sub-ordenado	36
2.2.3. Figura humana	38
CAPÍTULO III. LINGUAGEM, COGNIÇÃO E DESENHO INFANTIL	41
3.1. LINGUAGEM E COGNIÇÃO NA CRIANÇA SURDA	41
3.1.1. Definições e conceitos	42
3.1.2. Comunicação e as consequências do atraso da linguagem na criança surda	48
3.2. REPRESENTAÇÃO, PALAVRA E DESENHO INFANTIL	55
3.2.1. Da representação à representação gráfica	55
3.2.2. A criança surda e o desenho	59
CAPÍTULO IV. PESQUISA DE CAMPO: DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO	63
4.1. PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO	63
4.2. AS SITUAÇÕES INVESTIGADAS	66
4.2.1. A escola	66

4.2.2. Os participantes da pesquisa	68
4.2.2.1. O contexto de K.	68
4.2.2.2. O contexto de W.	69
4.3. ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	70
4.4. LEVANTAMENTO PRÉVIO DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NOS DESENHOS	72
4.4.1. Atividades direcionadas: objetos, cartões e história	72
4.4.2. Desenhos livres	75
CAPÍTULO V. ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	76
5.1. FIGURAS HUMANAS	86
5.2. DESENHOS DE OBSERVAÇÃO: PAISAGENS, PERSONAGENS E CARTÕES	90
5.3. DESENHO DE HISTÓRIAS	98
5.4. DESENHO LIVRE	99
5.4.1. Temática livre de W	100
5.4.2. Temática livre de K	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERENCIAS	119
ANEXOS	122

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Miniatura do personagem Bob Esponja	73
Figura 02	Miniatura do personagem Pica-Pau	73
Figura 03	Boneco de cozinheiro, objeto “marcador de tempo”	73
Figura 04	Imagem de cartão	74
Figura 05	Capa do livro “Contando Histórias em LIBRAS”	74
Figura 06	Exemplo de tarefa orientada. Realizado por W	75
Figura 07	Exemplo de tarefa orientada. Realizado por K	75
Figura 08	Exemplo de proposta livre. Realizado por W	75
Figura 09	Exemplo de proposta livre. Realizado por K	75
Figura 10	Exemplo de figura humana centralizada. Realizado por W	86
Figura 11	Exemplo de figura humana em ação. Realizado por K	86
Figura 12	Exemplo de figura humana geometrizada feminina. Realizado por K	87
Figura 13	Exemplo de desenho da família. Realizado por W	88
Figura 14	Exemplo de desenho da família. Realizado por K	88
Figura 15	Exemplo de mãos com círculos raiados. Realizado por W	88
Figura 16	Exemplo de personagem sentado. Detalhe de desenho realizado por W	89
Figura 17	Exemplo de personagem sentado. Desenho realizado por K	89
Figura 18	Desenho do personagem Pica-Pau. Realizado por W	91
Figura 19	Desenho do personagem Bob Esponja. Realizado por W	91
Figura 20	Desenho do personagem Pica-Pau. Realizado por K	92
Figura 21	Desenho do personagem Bob Esponja. Realizado por K	92
Figura 22	Exemplo de contorno de objeto. Realizado por K	92

Figura 23	Exemplo de desenho de observação. Desenho de boneco cozinheiro. Realizado por K	92
Figura 24	Desenho do tênis realizado por K	92
Figura 25	Figuras de animais, exemplo de delimitação da figura de cartão. Realizado por K	93
Figura 26	Figura de cartão	94
Figura 27	Detalhe dos desenhos de animais. Realizado por K	94
Figura 28	Figura de cartão	94
Figura 29	Detalhe de desenhos de animais. Representação de pássaros. Realizado por K	94
Figura 30	Detalhe dos desenhos de animais. Realizado por K	95
Figura 31	Figura de cartão	95
Figura 32	Detalhe dos desenhos de animais. Realizado por W	95
Figura 33	Imagem de cartão	96
Figura 34	Desenho de caminhão de bombeiros. Realizado por K	96
Figura 35	Desenho de um galo. Realizado por K	96
Figura 36	Desenho de paisagem. Realizado por K	97
Figura 37	Desenho de paisagem. Realizado por K	97
Figura 38	Desenho de paisagem. Realizado por W	97
Figura 39	Desenho da história “Rapunzel”. Desenho realizado por W	98
Figura 40	Desenho da história “Gato de Botas”. Desenho realizado por K	98
Figura 41	Capa do livro “Gato de Botas”	98
Figura 42	Exemplo de desenho livre. Desenho realizado por W	100
Figura 43	Exemplo de desenho livre. Desenho realizado por W	100
Figura 44	Exemplo de desenho livre. Desenho realizado por W	101
Figura 45	Exemplo de desenho livre. Desenho realizado por W	101
Figura 46	Capa do gibi “Turma da Mônica	101
Figura 47	Tentativa de cópia I. Desenho realizado por W	102

Figura 48	Tentativa de cópia II. Desenho realizado por W	102
Figura 49	K realizando desenho	103
Figura 50	Desenho da maquina fotográfica. Realizado por K	104
Figura 51	Desenho da maquina fotográfica com tripé. Realizado por K	104
Figura 52	Desenho do computador. Realizado por K	104
Figura 53	Desenho do ventilador. Realizado por K	104
Figura 54	K apontando para embalagem	105
Figura 55	Embalagem de lâmpada fluorescente	105
Figura 56	Desenho da embalagem. Realizado por K	105
Figura 57	Exemplo de desenho livre. Realizado por K	106
Figura 58	Exemplo de desenho livre. Realizado por K	106
Figura 59	Exemplo de desenho livre. Realizado por K	106
Figura 60	Desenho de caminhão carregado de madeira. Realizado por K	107
Figura 61	Desenho de nibus. Realizado por K	107
Figura 62	Desenho de caminhão de bombeiros. Realizado por K	107
Figura 63	Desenho de ônibus urbano. Realizado por K	108
Figura 64	Desenho caminhão BIG. Realizado por K	108
Figura 65	Desenho de história da Rapunzel. Realizado por W	112
Figura 66	Desenho de história do Gato de Botas. Realizado por W	112
Figura 67	Desenho de caminhão de bombeiros. Realizado por K	113
Figura 68	Desenho de modelo retangular que antecipa os desenhos de caminhões. Realizado por K	116

INTRODUÇÃO

Procurou-se, neste trabalho, observar como se dá a produção gráfica de uma criança com surdez profunda desde o nascimento. Para tanto, foi analisado o desenho de dois meninos: um menino surdo e um menino ouvinte, de nove anos de idade moradores da cidade de Florianópolis - SC e estudantes da mesma escola pública. Partindo do princípio de que o desenho infantil envolve cognição e, conseqüentemente, significação, observaram-se estas relações, considerando uma criança que nunca ouviu.

A motivação desta pesquisa surgiu a partir do trabalho começado com crianças surdas na disciplina de Arte em uma escola da rede pública da cidade de Florianópolis, no ano de 2008, além do interesse pessoal pelo grafismo infantil, suas formas, cores e temas, buscando uma maior compreensão a respeito do assunto, permitindo, assim, conexões com o desenvolvimento cognitivo e de identidade de cada criança participante da pesquisa.

Já compreendendo aspectos do desenho infantil, foi possível observar a atividade gráfica destas crianças com maior atenção, surgindo, assim, inúmeras questões as quais motivaram a elaboração de um projeto voltado à pesquisa de mestrado, contemplando a análise da atividade gráfica de uma criança não ouvinte. Considerando o grande número de pesquisas acerca do desenho infantil, esta investigação possui como diferencial: um participante surdo profundo, vindo a acrescentar na relevância do tema, visto o número reduzido de pesquisas que contemplam a análise do desenho infantil em um contexto de surdez. Geralmente, encontram-se pesquisas na área da Fonoaudiologia, observando a relevância do desenho para o desenvolvimento da linguagem.

Pretende-se, deste modo, ressaltar como se desenvolvem as representações gráficas em uma criança que nunca ouviu, salientando as implicações da surdez no desenho infantil. Neste panorama, buscam-se relações de comunicação e linguagem, considerando a língua de sinais, além de observar questões de visualidade que caracterizam o sujeito surdo.

Faz-se necessário que temas como estes sejam problematizados, a fim de prover reflexões acerca do desenho infantil que contemplam crianças especiais, além de tornar-lo não mais um exercício automático e destituído de objetivos e significados, porém, devidamente, contextualizado e compreendido em toda sua complexidade.

A base teórica deste trabalho caracteriza-se por uma abordagem cognitiva do desenho infantil, pautada em autores como Vigotski (1998 – 2005) e Wallon (1968 e 1979), acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, além de pesquisadores do desenho infantil como Duarte (1995 – 2009), Darras (1998 e 2006), Brent e Marjorie Wilson (1997) e Cox (1995). No tocante à surdez e suas especificidades como dificuldade no desenvolvimento da linguagem e comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo, optou-se por teóricos como Oliver Sacks (1998), Celeste Azulay Kelmam (1996), Marcia Goldfeld (2002) e Marlene Danesi (2003).

Quanto ao enfoque metodológico, foi utilizada a pesquisa qualitativa, visando sua flexibilidade na investigação, utilizando o estudo de caso múltiplo, delineado por Yin (2001). Foi empregado como instrumento para a coleta de dados observação participante, além de contatos frequentes com as professoras dos meninos. Os desenhos recolhidos na coleta de dados constam, aqui, como um documento a ser analisado para a pesquisa.

Quanto à coleta de dados, foram realizados encontros semanais, de Março a Julho, com atividades direcionadas e livres, objetivando recolher material para análise e observar o contexto dos participantes, bem como, nos momentos iniciais da pesquisa foi realizado contato as professoras responsáveis pelas crianças. Todos os encontros foram filmados com o propósito de registrar o processo de desenvolvimento dos desenhos.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz alguns apontamentos acerca da inclusão e das necessidades educativas especiais na atualidade, considerando os estudos de Reily (2007), González (2007) e Vigotski (1997). Apresenta, ainda, como enfoque principal, considerações a respeito da surdez, da patologia à Cultura Surda, bem como, as conseqüências do atraso no desenvolvimento da linguagem. Expondo, para tanto, as observações de autores como Sacks (1998), Marcia Goldfeld (2002) Ronice Muller de Quadros (1997) entre outros.

Reservou-se, o segundo momento desta pesquisa, aos estudos sobre o desenho infantil, contemplando as investigações de Luquet (1967), acerca do Realismo e os processos do ato de desenhar, bem como, Duarte (1995 – 2008) e Vigotski (1998 – 1999). Darras (1998 e 2006) auxiliou a pesquisa no tocante aos níveis cognitivos, sobretudo, o Nível de Base e o Nível Sub-ordenado, os quais foram altamente relevantes para análise dos dados. Wallon e Lurçat (1968) evidenciam as características da figura humana nos desenhos infantis.

No terceiro capítulo buscam-se compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem. Essas discussões são realizadas, a partir dos estudos de Vigotski (2005) acerca do pensamento e da linguagem e Wallon (1979), o qual apresenta a tese de como “nasce a ideia” na mente humana, traçando de forma linear e orgânica o desenvolvimento das faculdades cognitivas. Optou-se por estes dois autores centrais, pelo fato de ambos acreditarem nas intermediações sociais como ponto fundamental para o desenvolvimento do aparato cognitivo. Outros autores como Sacks (1998), Goldfeld (2002) e Celeste Azulay Kelman (1996) subsidiam essas investigações no âmbito da surdez e suas especificidades.

A metodologia utilizada é discutida no quarto capítulo, assim como o encaminhamento da pesquisa de campo como procedimentos, local e participantes. Finalizando, é apresentada a seleção dos desenhos recolhidos na coleta de dados e um levantamento preliminar das informações contidas nos desenhos.

Reservou-se o quinto capítulo à análise sistematizada dos desenhos coletados, observando questões como visualidade, significado e sentido. Características gráficas, como esquemas e resumos cognitivos, e os níveis cognitivos apontados por Darras, ganham relevância na análise que traz, ainda, um paralelo da produção gráfica dos dois participantes.

Nas considerações são destacadas as implicações da surdez no desenho infantil e relacionadas aos níveis cognitivos.

CAPÍTULO I

DA SURDEZ

1.2. Considerações sobre o processo de inclusão na atualidade

Saímos, não escondendo nossas pernas atrofiadas sob mantas de lã marrom, ou com óculos escuros tampando nossos olhos pálidos, mas aparecemos de Shorts e sandálias, de macacão e terno, vestidos para brincar ou trabalhar, encarando de frente, desmascarados, sem pedir desculpas. (...) E não somos somente os atletas cadeirantes “sarados” vistos recentemente nos comerciais de tevê, mas também criaturas desengonçadas, atarracadas, desajeitadas, e encarçadas declarando que vergonha não mais definirá nosso guarda-roupa nem nosso discurso. Hoje estamos por toda parte, de cadeiras de rodas ou em marcha desenfreada pela rua, ao som do toque de nossas bengalas, sugando ar por tubos de respiração, seguindo nossos cães guias, soprando e aspirando nos nossos acionadores de sopro que controlam nossas cadeiras motorizadas. Às vezes pode acontecer de haver baba, escuta de vozes alheias, nossa fala pode soar entrecortada, podemos utilizar cateter para coleta de urina, podemos viver com um sistema imune comprometido. Estamos todos ligados uns aos outros, não pela lista de nossos sintomas coletivos, mas pelas circunstâncias sociais e políticas que nos forjaram como grupo, nos encontramos como grupo e buscamos uma voz para expressar não o desespero pela nossa condição, mas a revolta pela nossa condição social. Nossos sintomas, mesmo que sejam às vezes dolorosos, assustadores, desagradáveis, ou difíceis de lidar, ainda fazem parte do cotidiano da vida. Existem e sempre existiram em todas as comunidades de todos os tempos. O que denunciemos são as estratégias utilizadas para nos privar de nossos direitos, de oportunidades e da busca da felicidade. (LINTON, 1998, p. 03 -04)¹

Ainda é possível perceber na sociedade contemporânea um olhar indiferente para com as pessoas com necessidades especiais². Reily (2007), que realiza pesquisa sobre artes visuais no âmbito da deficiência, discorre acerca das *barreiras atitudinais*, caracterizadas pelos limites e preconceitos que a sociedade impõe às pessoas com algum tipo de necessidade específica. Desta forma, as consequências sociais da deficiência consolidam a condição de incapacidade.

Limites e preconceitos que são impostos injustamente, sem o mínimo conhecimento e entendimento acerca do assunto, por parte destas pessoas. A

¹ LINTON, 1998 *apud* REILY, 2007, p. 220.

² Termo utilizado de acordo com o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Gonzalez (2007) utiliza o termo alunos com necessidades educacionais específicas ou diferenciadas, por considerar que o foco de atenção está nas dificuldades de aprendizado.

autora argumenta sobre a necessidade de estudos referentes ao tema, a fim de desmistificar e esclarecer a sociedade com relação à diferença:

Justifica-se o estudo das concepções sociais da diferença pela necessidade de melhor compreender como as representações da deficiência se constituem e se desenvolvem, como são reveladas e disseminadas, para que se possa encontrar modos de demonstrar mitos e estereótipos de deficiência que se cristalizaram ao longo do tempo, na perspectiva de trabalhar em prol da inclusão. (REILY, 2007, p. 221)

Considerando os procedimentos pedagógicos que implementam o ensino atualmente, é importante salientar que nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, portanto, é necessário compreender estas diversidades, de modo a atender este público. A Educação Especial destina-se ao atendimento de pessoas cegas, surdas, autistas, com déficit cognitivo ou deficiência múltipla, além de pessoas com altas habilidades, em instituições especializadas, atendendo específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário a adaptação de metodologias já existentes para o processo de inclusão.

De acordo com González (2007) que, traz alguns conceitos e dados históricos acerca da experiência em atendimentos educacionais especiais na Espanha, nem todos os alunos que necessitam de um atendimento específico podem ser considerados incapacitados, tendo em vista que suas dificuldades podem relacionar-se mais ao sistema social e cultural que os rodeiam, do que na existência de uma disfunção neurológica. Assim, o autor define que pessoas que necessitam de um processo educacional específico são aquelas que:

(...) apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou que estão em situação de risco social ou de desvantagem por fatores de origem social, econômico ou cultural que os impedem de acompanhar o ritmo normal do processo de ensino-aprendizagem. Por meio desses atendimentos especiais pretende-se conseguir o máximo desenvolvimento das possibilidades e capacidades desses alunos, respeitando as diferenças individuais apresentadas ao longo desse processo. (GONZÁLEZ, 2007, p. 19)

Para tanto, é necessário que o processo de inclusão venha a quebrar as barreiras do preconceito, especificamente, sociais e culturais que atingem as pessoas que necessitam de um processo de aprendizagem diferenciado ou adaptado.

A colaboração de Vigotski³ (1997, p. 33 - 40) neste assunto, em especial nos seus estudos acerca da defectologia⁴, tem mostrado que suas reflexões atendem à demanda teórica sobre Educação Especial e inclusão na atualidade. Este autor já apontava para uma visão social da deficiência em detrimento à patologia, ressaltando que o meio social deveria agir de modo que possibilitasse situações e reações que compensassem a condição de deficiente. Vigotski acreditava que o olhar perante a deficiência deveria se concentrar nos processos compensatórios, desviando a atenção da deficiência ou patologia associada à incapacidade.

Já, na época em que produziu seus estudos acerca das necessidades especiais, acreditava que a escola especial deveria criar tarefas positivas, gerando formas de trabalhos específicos que atendessem às peculiaridades de seus educandos e não, simplesmente, aplicar um programa simplificado e facilitado da escola regular.

Desta forma, tem-se como objetivo, na Educação Especial, dar condições para que, este aluno, por meio de profissionais capacitados e recursos especializados, alcance o máximo de desenvolvimento pessoal e social, possibilitando-lhe uma melhor qualidade de vida "(...) nos âmbitos pessoal, familiar, social e profissional". (GONZÁLEZ, 2007, p. 21)

É importante salientar que alunos que necessitam de um atendimento específico, quer no ensino regular ou em escolas especializadas, não sejam privados do conhecimento e de interações sociais que os tornem cidadãos plenos na sociedade contemporânea, assim como coloca González:

Depois de vermos as dificuldades surgidas na tentativa de determinar o que se deve entender por conduta normal e diferente, posso dizer que uma pessoa sã ou normal é aquela capaz de viver satisfatoriamente em um dado meio social, realizar-se nesse meio e conseguir sua felicidade, ao mesmo tempo em que tenta ser útil para a sociedade. A pessoa diferente (deficiente) é a que precisa dos repertórios sociais adequados para realizar-se em seu ambiente social e escolar. (GONZÁLEZ, 2007, p. 22)

Neste sentido, Vigotski (1997, p. 33 - 40) pontua a importância dos processos compensatórios, salientando a necessidade da escola especial

³ Quanto à escrita do nome do autor será usada "VIGOTSKI" por considerar-se a forma mais simples e utilizada na maior parte da bibliografia do autor aqui citada.

⁴ Termo utilizado na época (início da década de 1900) em que Vigotski escreveu suas considerações. Atualmente este termo encontra-se desatualizado.

evidenciar a compensação social, a educação social como forma de inclusão em detrimento à deficiência. Uma escola especial, segundo este autor, deveria não apenas adaptar-se às insuficiências, mas, principalmente, superá-las.

Portanto, compreende-se que, possibilitando habilidades específicas através de repertórios adequados, pessoas com necessidades especiais possam usufruir de condições dignas de inclusão na sociedade, sem esquecer do meio social que, por sua vez, deve ser trabalhado para que possa receber estas pessoas com o respeito e dignidade a que todo cidadão tem direito.

1.2. Observando questões acerca da surdez

Dentro do panorama apresentado anteriormente, ou seja, as pessoas que necessitam de algum tipo de atendimento específico ou diferenciado para terem acesso e o máximo de aproveitamento em seu ambiente social, encontram-se as pessoas privadas do sentido da audição. Serão abordadas aqui, algumas questões características do sujeito surdo, como a língua de sinais, a cultura surda, as propostas educacionais voltadas ao atendimento destas pessoas, bem como, suas implicações no processo de Ensino das Artes Visuais. Autores como Oliver Sacks (1998), Ronice de Quadros (1997), Márcia Goldfeld (2002), Karen Strobel (2008) e Maria de Fátima Reipert de Godoy (1998), entre outros, subsidiam questões no âmbito da surdez e suas especificidades.

Considerando a surdez do ponto de vista de sua condição física e patológica, é possível diferenciar os que têm sérias dificuldades para ouvir e os profundamente ou totalmente surdos. Geralmente, as pessoas que possuem dificuldades em ouvir, possuem-nas em função de algum dano no aparelho auditivo, todavia, este dano pode interferir pouco no desenvolvimento da linguagem, quando esta é trabalhada desde os primeiros anos de vida. Além disso, estas pessoas possuem recursos como amplificadores de som e aparelhos implantados no ouvido interno que fornecem impulsos elétricos, permitindo a percepção do som. Destacam-se, contudo, os que nada ouvem, além de possuírem pouca esperança no tratamento.

O quadro a seguir mostra os cinco níveis de perda auditiva relacionando-os às consequências na linguagem e fala.

Quadro I.⁵

MEDIDA AUDIOMÉTRICA	EFEITOS DA PERDA AUDITIVA NA COMPREENSÃO DA FALA
Leve (26-40 dB)	Pode apresentar dificuldade em comunicação e expressão.
Moderado (41-55 dB)	Pode apresentar vocabulário limitado e problemas na fala.
Grave (56-70 dB)	Provavelmente terá dificuldade na utilização da linguagem e compreensão, além de vocabulário limitado.
Severo (71-90 dB)	Pode ser capaz de perceber sons altos ao redor, porém apresenta acentuada dificuldade na linguagem e fala.
Profundo (acima de 91-dB)	Auxílio da visão para a comunicação. Grave dificuldade na linguagem e fala.

Sendo assim, considera-se surda a pessoa impossibilitada de perceber o mínimo som, a ponto de não se favorecer com qualquer tratamento ou aparelhos auditivos. Todavia, considerando alguns aspectos como grau e início da perda, a surdez não limita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, tão pouco afetará seu desenvolvimento, se diagnosticada nos primeiros anos de vida e, desde então, trabalhada a linguagem de modo consistente.

Partindo de outras perspectivas que se aproximam da surdez dentro de um grupo linguístico diferenciado, é possível considerar alguns aspectos relevantes que permitem entender essa condição singular e essa forma própria de assimilar e apreender o mundo, como a língua de sinais e a cultura surda.

Oliver Sacks (1998), neurologista que, entre inúmeros trabalhos em outras áreas, dedica-se, também, à surdez, utiliza o termo Surdez (com letra maiúscula), compreendendo um grupo linguístico e cultural, e surdez (com letra minúscula), compreendendo uma condição física e uma visão médica, destacando:

⁵ Tabela elaborada segundo o quadro fornecido em: GODOY, Maria de Fátima Reipert de. Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores. **Tese de doutorado**. São Paulo: IP/USP, 1998. P. 10.

(...) comecei a vê-los [os surdos] sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro deles fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como surdos, mas como Surdos, como membros de uma comunidade lingüística diferente. (SACKS, 1998, p. 16)

Partindo desta perspectiva, já é possível pensar nos processos de inclusão dos surdos. Nesta visão, a condição patológica não se sobressai, mas projeta a surdez dentro de um grupo que percebe o mundo de forma diferente, e que precisa de auxílios e estímulos educacionais específicos para que a linguagem seja constituída e facilite a interação do sujeito surdo dentro de seu ambiente social. Vigotski (1997) já ressaltava a importância da educação social para que a pessoa surda tenha condições de se “inserir na vida social como participante plenamente válido”⁶ (p. 235).

Em seu livro “*Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*” Sacks (1998) se questiona acerca de como é o mundo para aqueles que não ouvem. Como é viver privado do sentido da audição, o que acontece se uma pessoa não tem acesso e não constitui uma linguagem? “O que é necessário para nos tornarmos seres humanos completos?” (p. 49), pergunta o autor.

A primeira vez que um ouvinte tem contato com uma pessoa surda, seja por uma interação mais próxima ou simplesmente à distância, é difícil compreender, num primeiro momento, como e por que a limitação desta pessoa causa alguns empecilhos na comunicação, principalmente se este ouvinte desconhece a língua de sinais. Assim, se esses sujeitos, surdos e ouvintes, não disponibilizarem de recursos que facilitem a interação um com o outro, ambos ficarão desorientados e não se entenderão. É difícil para a pessoa ouvinte compreender como é ser privado do sentido da audição, como é captar o mundo nesta situação.

Desde muito pequenos, nós ouvintes, começamos o entendimento das coisas ao nosso redor, por meio da língua oral que possui como modalidades de interação o meio auditivo-oral. Desta forma, aprendemos a falar por imitação, repetindo o que nos é apresentado. Assim, damos-nos conta que as coisas e os objetos que nos rodeiam possuem nomes, aprendemos como usá-los, classificá-los, generalizá-los. Nossa compreensão do mundo

⁶ Tradução da autora.

torna-se facilitada e possível através da linguagem, nosso pensamento se constitui e nossas ações são planejadas, constituímos consciência do eu.

Mas como fica a situação daqueles impossibilitados de ouvir?

Quando se faz uma pesquisa relativa à surdez, é necessário, também, considerar em que fase da vida ela se manifestou, ou seja, antes da formação da linguagem – surdez pré-linguística – ou depois da aquisição da linguagem – surdez pós-linguística. Avaliar estas etapas se faz necessário, pois, a linguagem possui um papel determinante, conforme Vigotski (2005), no desenvolvimento do pensamento e, portanto, na compreensão do mundo. Deste modo, um surdo pós-linguístico ainda possui experiências e imagens auditivas para recorrer, facilitando suas interações com o meio ambiente, o que não acontece com um sujeito surdo pré-linguístico.

Sacks (1998) relata as vozes e sons “fantasmagóricos” que algumas pessoas com surdez pós-linguística pensam ouvir. O autor explica que este fato decorre das experiências e associações auditivas anteriores. De modo semelhante, é possível compreender como pessoas acidentadas ainda sentem o membro amputado. Acrescenta ainda: “Não se trata de *imaginar* no sentido usual, mas de uma *tradução* instantânea e automática da experiência visual para uma experiência auditiva correlata (...)” (p.20). Da mesma forma, acontece com ouvintes e falantes quando imaginam alguém falando; há uma voz concebida na mente. Porém, parece muito difícil para uma pessoa surda pré-linguística conceber este tipo de voz ou som, uma vez que ela não tem o mínimo entendimento de como seria um som, tão pouco o imagina. Vivem, assim, num mundo de absoluto silêncio, sem perspectivas sonoras.

Serão essas pessoas, os surdos pré-linguísticos, o foco desta reflexão, considerando o objetivo desta investigação. Para tanto, faz-se necessário abordar e esclarecer características deste sujeito, pois, como foi salientado anteriormente, há uma dificuldade para os ouvintes e falantes em compreender a surdez em toda sua complexidade.

Sacks (1998) diz que as pessoas tendem a avaliar a surdez como um incômodo ou uma desvantagem, “mas quase nunca como algo devastador, num sentido radical.” (p.22). À vista disto, os ouvintes tendem a considerar a surdez menos grave do que a cegueira, porém, conforme o autor, a surdez pode se tornar extremamente grave, pois os surdos pré-linguísticos podem

sofrer danos irreversíveis se sua linguagem não for suficientemente trabalhada, de modo a atender suas capacidades e necessidades intelectuais, do contrário parecerão “deficientes mentais” (p.22). Sendo assim, Sacks salienta:

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 1998, p. 22)

Márcia Goldfeld (2002) que pesquisou o desenvolvimento e as relações de uma criança surda com atraso na linguagem, também destaca a importância da linguagem que vai além da comunicação, estabelecendo funções organizadoras e planejadoras do pensamento. A autora, que segue uma concepção sociointeracionista proposta por Vigotski, considera a linguagem como “(...) o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui (...)” (2002, p. 60) permitindo, na pessoa surda, que os processos cognitivos se desenvolvam: “(...) toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem (...)” (2002, p.60).

Percebe-se, assim, a necessidade premente da estimulação e aquisição da linguagem em pessoas surdas desde os primeiros anos de vida, nos quais estes processos começam a se desenvolver e se internalizar. Do contrário, segundo Goldfeld (2002), crianças surdas que sofrem atraso na aquisição da linguagem podem padecer de danos irreversíveis no desenvolvimento de suas funções cognitivas. A autora, também, observa a necessidade do auxílio constante da família no processo de propagação da linguagem: “É preciso que a família da criança surda tenha consciência da necessidade de estimular essa criança. As informações que, naturalmente, a criança ouvinte recebe devem ser dadas também à criança surda (...)” (2002, p. 160).

Contudo, de que modo a pessoa surda pode desenvolver-se linguisticamente?

A língua de sinais é, atualmente, a forma mais acessível à aquisição da linguagem da pessoa surda, pois é uma língua de modalidade visual-gestual, permitindo um desenvolvimento completo da linguagem e, por consequência, acesso às funções cognitivas.

A língua de sinais, ao contrário da língua oral que esbarra em um empecilho orgânico no sujeito surdo, não necessita ser ensinada passo a passo à criança surda. Assim, como uma criança ouvinte aprende a falar por imitação de forma natural e espontânea, a língua de sinais é assimilada pela criança surda em contato com outras pessoas adultas surdas ou em contato com adultos ouvintes que dominam a língua de sinais. Este processo interativo permite-lhe o acesso à linguagem e, conseqüentemente à comunicação, à organização de pensamento e à consciência.

Dessa forma, Sacks discorre acerca da língua de sinais em detrimento da língua oral a que muitos surdos são submetidos:

As pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível. (SACKS, 1998, p. 43)

O autor acrescenta, ainda, que o desenvolvimento da gramática da língua de sinais ocorre na mesma idade e na mesma forma que o desenvolvimento da língua oral na criança ouvinte, todavia, os sinais se sucedem mais cedo por serem considerados mais fáceis, pois consistem em movimentos muito simples dos músculos, enquanto a fala consiste em movimentos mais complexos, tornando-se possível somente no segundo ano de vida da criança. Dessa maneira, conforme Sacks (1998, p. 44), uma criança surda pode fazer o sinal de LEITE⁷ já aos quatro meses de idade, enquanto uma criança ouvinte da mesma idade põe-se a chorar. Assim, não há indícios de que o uso da língua de sinais iniba a aquisição e aprendizagem da língua oral, ocorrendo, geralmente, o contrário.

Com relação às pessoas surdas, foi possível concluir que não há limites cognitivos intrínsecos à surdez quando se oferecem todas as possibilidades de acesso para a consolidação da linguagem. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível e a língua de sinais vivenciada pela criança desde os primeiros anos de vida, para que lhe seja possibilitado plenamente, a comunicação e o intercurso do pensamento. A linguagem deve

⁷ Os sinais em LIBRAS são representados na Língua Portuguesa por letras maiúsculas.

desenvolver-se para manter a criança ativamente comprometida no processo de comunicação de seu ambiente sócio-cultural.

1.2.1. Breve reflexão acerca da língua de sinais

Como foi visto anteriormente, a língua de sinais tem um papel fundamental para a aquisição da linguagem na pessoa surda, mas o que são as línguas de sinais? Como se estruturam? Como é possível falar tão rápido com as mãos? Essas são perguntas frequentes quando se trata da língua de sinais utilizada pela comunidade surda. A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é utilizada pela comunidade surda brasileira, porém, pode ser aprendida por qualquer pessoa, seja surda ou ouvinte. Além disso, há variações linguísticas que diferenciam os sinais de região para região, no Brasil e entre países.

Segundo o Caderno Pedagógico *Curso de Pedagogia para Surdos/ Língua Brasileira de Sinais*, elaborado pelo Professor Deonísio Schmitt, a LIBRAS teve sua gênese através do Alfabeto Manual Francês e foi disseminada por um surdo daquele país que chegou ao Brasil em 1856. Os surdos brasileiros que, até então viviam marginalizados, aprenderam e difundiram a língua de sinais pelo país. A partir daí, ela é utilizada pelos surdos de todo Brasil, passou por algumas proibições a respeito de seu uso, porém, anos mais tarde, ganhou força novamente, sendo reconhecida oficialmente, constituindo a identidade da pessoa surda.

Muitas são as concepções errôneas e inadequadas atribuídas à língua de sinais. Uma delas, talvez a mais popular, seja de que esta língua é um conjunto de gestos que interpretam a língua oral. Todavia, os estudos acerca da surdez, demonstraram que a língua de sinais se organiza no cérebro da mesma maneira que as línguas orais, potencializando seu caráter linguístico, conforme o mesmo Caderno Pedagógico. Apresentam, também, da mesma forma que a língua oral, todas as estruturas linguísticas necessárias para expressarem idéias concretas, abstratas ou complexas. Dessa forma, Ronice de Quadros (1997), pesquisadora na área na surdez com ênfase na língua de sinais, explica que:

(...) os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas, sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, as pesquisas

que vem sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais (...). Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 47)

Quadros (1997) explica que esta língua é estabelecida pela visão e utilização do espaço, assim: “A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintéticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais” (p. 46). Por este motivo, as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas faladas.

Quadros caracteriza a língua de sinais como língua natural, proveniente da necessidade de comunicação:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística. (QUADROS, 1997, p. 47)

1.2.2. Propostas educacionais para surdos no Brasil

Este tópico tem como objetivo relatar as principais propostas educacionais para surdos vigentes no Brasil. Serão, portanto, descritas as principais características de cada proposta, sendo que a pesquisa não visa fazer uma análise crítica acerca da educação de surdos, todavia, é de interesse constar quais práticas metodológicas estão sendo desenvolvidas no Brasil. Tendo em vista que as pesquisas acerca da surdez têm como alicerces, especialmente, estudos na área da linguística e psicologia, considera-se a visão de duas autoras, com ênfase nos estudos sobre surdez: Ronice Müller de Quadros (1997) e Márcia Goldfeld (2002). Para tanto, faz-se de interesse observar algumas abordagens históricas que anteciparam a criação das atuais propostas, considerando, para isso, os estudos de Vigotski (1997) acerca das pedagogias utilizadas para a educação de surdos.

Nos primeiros estudos de Vigotski (1997), acerca da surdez, o autor ainda demonstra grande afinidade às ideias oralistas que nortearam as propostas da época. Vigotski acreditava que a língua de sinais submetia a

pessoa surda a um estado de subdesenvolvimento, não permitindo o entendimento de conceitos abstratos. Defendia, portanto, o aprendizado da língua oral pela criança surda, de modo que a *mímica*⁸ se tornasse algo desinteressante e inútil a criança.

O autor discorre acerca da inserção dos sujeitos surdos na sociedade, apontando princípios pedagógicos para a educação de crianças surdas. Salienta dois métodos educacionais de diferentes estudiosos que prezavam, em seus métodos de aprendizado, a aquisição da língua oral pelo surdo:

- **Método de I. Gólovov**, professor do Instituto Moscovita para Surdosmudos: consiste em ensinar a língua oral à criança surda do mesmo modo que se ensina a crianças pequenas “normais”.

- **Método de I. A. Sokolianski**: conduz o aprendizado da linguagem através da leitura labial. São oferecidas frases de ordem, seguidas de uma ação, gesto. Ex: “-levante-se”, o professor mostra com a mão o que se deve fazer, repetindo algumas vezes. Logo a criança lê os lábios do professor sem que este repita o gesto.

Vigotski enfatiza, portanto, que a aprendizagem de uma língua oral pela criança surda é lenta, convertendo-se em um trabalho, muitas vezes, penoso e sem aplicação prática. Deste modo, os hábitos mímicos gestuais resultam ser tão fortes que “(...) a linguagem oral não está em condição de lutar contra eles.” (1997, p. 119)⁹

A partir daí, o autor começa a perceber os insucessos dos métodos orais e, conseqüentemente, a relevância da língua de sinais no desenvolvimento das funções cognitivas na pessoa surda. Reconhece, portanto, que o ensino da língua oral resultava em um processo pouco sólido, indo contra os interesses do aluno surdo que, por sua vez, tinha, como natural, a língua de sinais. A oralização, também, podia consistir em uma fala mecânica, em pronúncias de palavras sem sentido, bem como, descontextualizadas que em nada beneficiaria a prática do convívio social e a interação. Mesmo reconhecendo a relevância da língua de sinais, Vigotski não avançava na possibilidade de uma metodologia exclusiva nesta perspectiva,

⁸ Termo utilizado por Vigotski, porém inadequado aos conceitos de Língua de Sinais que se tem hoje.

⁹ Tradução da autora.

porém acreditava nesta língua como instância fundamental para o aprendizado da língua oral.

É possível destacar, na atualidade, duas principais propostas para a educação de crianças surdas no Brasil: o Bilinguismo e o Oralismo. No Brasil, estas duas propostas continuam vigentes, pois se considera que não exista uma metodologia mais adequada, dando a possibilidade de escolha à pessoa surda.

Durante muitos anos o Oralismo foi difundido como a proposta mais adequada à formação e educação do indivíduo surdo. Esta metodologia avaliava a surdez como uma patologia ou deficiência que deveria ser amenizada, visando a oralização. Ou seja, seu objetivo era reabilitar o indivíduo surdo, de forma que sua interação com o mundo ouvinte fosse possível apenas pelo desenvolvimento da língua oral, encaminhando sua personalidade e identidade para tal. Goldfeld (2002) discorre acerca do Oralismo, enfatizando que seu objetivo é direcionar a criança surda “à normalidade” ou “à não-surdez”. A autora explica, com clareza, como se constitui o processo desta proposta e seu tempo de duração:

A criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com bases nas vibrações corporais e da leitura orofacial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. (GOLDFELD, 2002, p. 35)

Dentro desta proposta há outras metodologias que se baseiam na proposta oralista, concentrando-se no objetivo do desenvolvimento da língua oral.

Tendo em vista seu objetivo, o Oralismo desconsidera questões relacionadas à cultura surda. Quadros (1997, p. 26) considera esta proposta, segundo a visão de vários estudiosos acerca da surdez (Sánchez, Ferreira Brito e Skliar), “como uma imposição social de uma maioria lingüística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria lingüística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos).”

Ao contrário do Oralismo, o Bilinguismo respeita as particularidades do indivíduo surdo e sua cultura, trata a surdez não como uma patologia que necessita ser curada, porém como um modo diversificado e singular de pensar e se comunicar que deve ser respeitado.

Para Quadros, o Bilinguismo é a proposta mais viável, até então, ao ensino da criança surda. Ele propõe o aprendizado da língua de sinais como língua natural e esta um pressuposto para o aprendizado da língua escrita. Ainda, segundo Quadros (1997), a proposta Bilíngue busca captar o direito da criança surda em ser ensinada na língua de sinais, a qual é natural da pessoa surda e adquirida de forma espontânea, ao contrário da língua oral, que é adquirida de forma sistematizada.

Esta mesma autora acrescenta que uma proposta simplesmente Bilíngue não é satisfatória, considerando as duas culturas, com as quais a pessoa surda deve conviver: a cultura ouvinte e a cultura surda. “Uma proposta educacional, além de ser Bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.” (1997, p. 28). Somente respeitando estas particularidades, a criança surda reconhecida dentro de sua própria cultura, poderá integrar-se, satisfatoriamente, à comunidade ouvinte.

Outro fator relevante para se criar condições favoráveis no ensino do Bilinguismo é o comprometimento integral da família, tendo em vista que a maior parte das crianças surdas, em processo escolar, originam-se de famílias ouvintes. O ideal é que a família também tenha o entendimento e conhecimento da língua de sinais auxiliando e integrando a criança neste contexto.

Em contato realizado com a professora do menino surdo, sujeito desta pesquisa, foi observado que mesmo o aprendizado da língua de sinais numa proposta Bilingue pode tornar-se lento quando não há o apoio da família.

A professora, que é responsável pela classe especial de 1ª a 4ª de alunos surdos, explica que o menino não ingressou na escola com um repertório de sinais consistente. Sua comunicação era restrita ao contexto familiar com muitos gestos e pantomimas. Isso dificultou seu aprendizado, sabendo-se que o que era aprendido na escola não era vivenciado em casa, já

que a família ouvinte não prezava pela mesma forma de comunicação. A professora lembrou que o menino levou cerca de um ano até aprender e internalizar o sinal em LIBRAS de ÁGUA¹⁰, pois até então “água” era representado pelo gesto de levar um copo a boca. Ainda comenta que, por esse motivo, o aprendizado da LIBRAS torna-se repetitivo e lento, pois, todos os dias deve-se reforçar os mesmo sinais até o que o aluno internalize a palavra e o conceito.

1.2.3. As Artes Visuais e seu ensino no contexto da surdez

Considerando as questões que envolvem o Ensino das Artes Visuais no contexto da surdez, é possível dialogar com duas autoras, as quais abordaram esta questão em seus estudos.

Karen Strobel (2008) trabalhou com questões destinadas à cultura surda; nesta perspectiva, apontou algumas características. Considerou as peculiaridades desta cultura como *artefatos culturais*, pois entende como artefato “(...) *tudo o que se vê e sente* quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige ao outro, tradições, valores e normas, etc.” (2008, p. 37)

Assim, avaliou as Artes Visuais, bem como a Literatura e o Teatro como um artefato da cultura surda. A autora explica que a maior parte dos artistas surdos se identifica com características da sua cultura. Em suas pinturas, desenhos e esculturas aparecem, não raramente, cenas de comunicação em língua de sinais ou opressões ouvintistas.

Maria de Fátima Reipert de Godoy (1998) investigou o estudo da arte em classes especiais para surdos. Foram entrevistados professores de Educação Artística (na época, assim chamados) que trabalhavam diretamente com este público, visando saber o que pensavam e como agiam no cotidiano escolar.

Em geral, a pesquisadora observou, nas entrevistas, que os professores queixavam-se na sua formação sobre a falta de informações acerca da surdez. Godoy investigou, também, se os professores tinham

¹⁰ Os sinais da LIBRAS são representados na Língua Portuguesa por letras maiúsculas

conhecimento de uma proposta de Educação Artística e quais seus benefícios na vida da pessoa surda. A partir da análise realizada, a autora pode observar que os conteúdos desenvolvidos pelos professores se assemelhavam aos contidos na proposta oficial sobre a Educação Artística, apesar do desconhecimento de alguns professores a respeito destas propostas.

Os professores entrevistados opinaram sobre a formação em arte e licenciatura em arte, além de exporem suas visões acerca do indivíduo surdo.

A partir desses resultados, a autora pode constatar a necessidade de conscientização por parte dos órgãos competentes em relação à da importância da reciclagem sistemática para os professores que atuam com essa clientela, bem como, a preocupação com a qualidade dos futuros profissionais nos cursos de formação, aprimorando seus conteúdos e adequando-os à realidade em que irão atuar.

CAPÍTULO II

DESENHO INFANTIL: CONSTRUINDO UM MAPA CONCEITUAL

Este capítulo está reservado às teorias sobre do desenho infantil que serão utilizadas, posteriormente, na análise dos dados. Busca-se trilhar um caminho através dos estudos de Georges-Henri Luquet (1967) acerca do Realismo no desenho da criança, em especial, o Realismo Intelectual e o Realismo Visual, além de suas concepções de Tipo e Modelo Interno. Subsidiarão, nesta sequência, autores como Duarte (1995 a 2008) e Vigotski (1998a e 1998b) no tocante ao processo do desenho infantil.

Num segundo momento deste capítulo, salientam-se as características e elementos das produções gráficas realizadas na infância, como a figura humana e espaços gráficos abordados por Wallon (1968), e os esquemas gráficos e resumo cognitivo delineado por Duarte (1995 a 2008). Após estas observações, ganha relevância a pesquisa de Bernard Darras (1998 e 2006) sobre os Níveis Cognitivos relativos ao desenho.

2.1. Considerações acerca dos estudos de Luquet

“A criança desenha para se divertir” afirma Luquet (1927, p. 15) que compreende o ato de desenhar como uma atividade lúdica no desenvolvimento da criança. Os estudos de Georges-Henri Luquet (1969) produzidos ainda no início do século XX abordam questões sobre os elementos do desenho infantil como o *Tipo* e o *Modelo Interno* e sua evolução do ponto de vista cognitivo - das garatujas até o desinteresse pelo desenho no final da infância e início da pré-adolescência. O autor faz suas considerações através de desenhos de crianças contemplando diversas nacionalidades, após iniciar suas investigações, analisando minuciosamente o processo e desenvolvimento de apenas uma criança, sua filha.

A partir destas observações, o autor verificou um tipo de desenho que contemplava formas e traços repetidos, pelas crianças, durante um determinado tempo. O *Tipo* entendido por Luquet (1969, p. 57) seria: “(...) a representação que uma determinada criança dá a um mesmo objeto ou motivo através da sucessão dos seus desenhos (...)”. Em suma, o desenho considerado como *Tipo* é o uso do mesmo modelo gráfico durante um determinado tempo para representar determinado objeto. Como exemplo, é possível citar as primeiras representações de figura humana das crianças, caracterizadas pelo círculo da cabeça e dois filamentos.

A esta mesma forma de reprodução de um modelo, Luquet (1969) chamou de *Conservação de tipo*. O autor afirma, também, que esta conservação do tipo pode impedir a criança de ver determinadas *imperfeições* em seus desenhos ou, ainda, opondo-se a aceitar modificações quando estas lhe são indicadas. Segundo Luquet, a *Conservação de tipo* pode caracterizar-se pelo automatismo gráfico: “(...) a reprodução apenas pode explicar-se pela rotina.” (LUQUET, 1969, p. 63)

À medida que a criança começa a acrescentar novos detalhes em seus desenhos que não se viam em exemplares anteriores, há uma alteração em seus modos de desenhar, os quais Luquet denominou *Modificação do tipo*. De acordo com este autor, a *Modificação do tipo* pode apresentar-se não somente por objetos reais, mas por modelos ou desenhos de outras crianças ou adultos.

Todavia, estas conservações que permanecem, no desenhar infantil, obedecem, segundo Luquet (1969), ao *Modelo Interno* que seria correspondente à *realidade psíquica* existente na mente da criança. Deste modo, algum tipo de desenho, produzido por um indivíduo, pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. Assim, o modelo interno corresponderia a uma imagem mental que antecipa o desenhar, seja de uma criança ou de um adulto.

2.1.1. Realismo: Intelectual e Visual

“(…) Luquet percebe o desenhar como um ato de representação da realidade”, afirma Duarte (2007, p. 167) que compreende o termo *realismo* como um ponto de vista central nos estudos de Luquet.

Duarte (2007) propõe que as concepções de realismo para Luquet estão atreladas ao fato de a criança desenhar aquilo que sabe do objeto. Dependem de suas interações com aquele, ou seja, um desenho análogo a tal objeto é aquele que traduz o que a mente da criança sabe acerca dele, interligando-se, neste caso, ao *Realismo Intelectual*. Nas palavras de Duarte (2007, p. 171): “Trata-se de diferenciar uma realidade visual de uma realidade que se poderia, talvez, denominar também *conceitual*.”

Desta forma, a autora compreende e reafirma por meio do Modelo Interno - que caracteriza e antecipa um modelo mental da imagem gráfica - que o *realismo* adotado por Luquet, nas primeiras fases do desenho infantil, não propõe a visualidade externa do objeto.

Assim, diferencia-se e se distancia do *Realismo Visual*, onde a criança, já no fim da infância, ao desenhar, tende a representar os objetos de acordo com os padrões da visualidade. Segundo Duarte, já nas obras posteriores de Luquet (O desenho infantil, 1927 - 1969) o autor nomeia como *A Narração Gráfica* a última fase do desenho da criança que corresponderia ao *Realismo Visual*.

Salientam-se estas reflexões, portanto, nas palavras de Luquet:

Mas o realismo do desenho infantil não é de modo algum o do adulto: enquanto este é um realismo visual, o primeiro é um realismo intelectual. Para o adulto, um desenho para ser parecido deve ser como uma fotografia do objeto: deve reproduzir todos os pormenores e os únicos pormenores visíveis do local donde o objeto é visto e com a forma que eles tomam deste ponto de vista; numa palavra o objeto deve ser representado em perspectiva. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis, quer do ponto de vista donde é focado quer de qualquer ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade. (LUQUET, 1969, p.159)

Deste modo, o realismo intelectual contempla não só o que a criança vê, mas todos os elementos – sejam concretos ou abstratos – que constituem o que ela sabe acerca deste objeto. Para tornar possível a representação destes

elementos, a criança se apropria ou inventa maneiras de desenhá-los como as transparências, o rebatimento e a mudança de pontos de vista. Luquet (1969) evidencia estes processos com exemplos bem claros, respectivamente, como: o pato representado dentro do ovo ou os móveis desenhados no interior das casas; as árvores desenhadas dos dois lados da estrada como se estivessem deitadas; e os bonecos desenhados de frente com os pés de perfil, voltados para o mesmo sentido.

Vigotski também observa os processos de transparência no desenho infantil, exemplifica esta questão usando o que nomeia de *Desenho de raio-X*:

“(...) uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenha suas pernas, sua barriga, a carteira do bolso, e até mesmo o dinheiro dentro da carteira – ou seja, as coisas que ela sabe que existem, mas que, de fato, no caso, não podem ser vistas.” (1998a, p. 148)

Para Vigotski (1998a), a criança desenha de memória. Salienta ainda “(...) as crianças não desenhavam o que vêem, mas sim o que conhecem”. De certa forma, o autor, também, aproxima-se dos conceitos de realismo intelectual estabelecidos por Luquet.

Luquet (1967, p. 190) aponta que a fase do Realismo Intelectual finaliza assim que a criança – em média entre os 8 e 9 anos - começa a substituir as transparências, o rebatimento e a mudança no ponto de vista pela perspectiva que corresponderia à fase do Realismo Visual. De fato, segundo o autor, as crianças consideram o Realismo Visual como o único realismo e não criam impedimentos a iniciá-lo, ainda que obstáculos gráficos as impeçam nesta intenção. Dessa forma, Luquet (1967, p. 194) ressalta que o fim do desenho infantil tem início com o abandono do Realismo Intelectual “(...) pelo firme propósito de se conformar com a aparência visual (...)”.

Assim, como Luquet, Vigotski (1998b), adverte que, à medida que a criança vai crescendo e se aproximando da adolescência, o gosto por esta atividade vai diminuindo, desiludindo-se com o desenho. Geralmente, este esfriamento acontece entre os 10 e 15 anos, porém, após esta idade, algumas crianças e jovens *melhores dotadas artisticamente* (VIGOTSKI, 1998b, p. 93) ou que recebem algum estímulo da família ou escola, podem retornar a esta atividade; outras, entretanto, abandonam o desenho por inteiro. O autor

salienta, portanto: “El niño empieza a criticar sus propios dibujos, dejan de satisfacerle los esquemas infantiles por parecerle demasiados subjetivos hasta llegar a cerciorarse de que no sabe dibujar y deja el dibujo.” (VIGOTSKI, 1998b, p. 44)

2.2. Produção gráfica: elementos e características

Neste tópico da construção conceitual acerca do desenho infantil, faz-se um caminho pelos estudos de Duarte (1995 a 2008), salientando suas concepções inerentes aos esquemas gráficos e resumos cognitivos que as crianças elaboram ao desenhar. Estas visões serão essenciais, posteriormente, na análise dos dados, assim como, os níveis cognitivos abordados por Darras.

Num segundo momento, evidenciam-se as características da figura humana delineadas por Wallon e Duarte.

2.2.1. Esquema gráfico e resumo cognitivo

No âmbito do desenho infantil, a cognição, a percepção sensorial e a memória são encontrados, em evidência, no trabalho de Duarte. Conduzida por diversos autores, especialmente Damásio (2000), Richard (2004) e Darras (1996), Duarte compreende o desenho, inicialmente, em sua elaboração no plano mental, como uma ponte entre os objetos e suas representações bidimensionais. Aproximando-se de concepções inerentes ao desenhar infantil, a autora propõe diálogos com Luquet (1969), Gombrich (1999) e Arnheim (1980). Encaminhando sua pesquisa aos processos cognitivos alusivos ao ato de desenhar, Duarte delineia um caminho, segundo o pensamento de Darras que prevê o desenho em um âmbito comunicacional.

Darras constrói seu pensamento segundo as teorias de Eleonor Rosch que situa três níveis de abstração cognitiva. Conforme estes estudos, Darras estabelece diálogos entre os níveis cognitivos e os esquemas gráficos, produzidos por crianças e adultos não iniciados, como recurso de comunicação.

Duarte (2008-b), também, aproxima-se de Rosch quando esta conclui, em seus estudos, que as categorizações e classificações de objetos se devem

também as suas propriedades formais e não apenas linguísticas. Em suas pesquisas, Duarte retoma os fundamentos que dão ênfase ao Nível de Base - criado por Rosch e utilizada por Darras - buscando compreender as generalizações configuracionais que aparecem no desenho da criança como maneira de identificá-lo ou caracterizá-lo. Deste modo, a autora interpreta o desenho infantil como um *esquema gráfico* estabelecido pela criança como uma sintaxe visual dos elementos mais relevantes da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (DUARTE, 2008-b, p. 1290): “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

Subsidiando seu trajeto por este pensamento, Duarte (2003, 2008) busca em Luquet (1969), Gombrich (1999) e Arnheim (1980) conceitos que sustentem a ideia de síntese do desenho infantil.

Assim, como foi visto, anteriormente, Georges-Henri Luquet (1969) aborda questões como o *Tipo* e o *Modelo interno*, que permitem à criança realizar uma configuração gráfica do objeto, contemplando o que ele tem de mais importante.

Deste modo, é possível compreender o desenho infantil dentro do âmbito onde a criança, ao desenhar, estabelece relações de generalização com o objeto a ser representado, ou seja, estes objetos são sintetizados, de forma que a criança representa, apenas, num primeiro momento, suas características mais gerais e significativas. Assim, as primeiras representações de figura humana são, geralmente, caracterizadas por um círculo e duas hastes, representando as pernas e intrinsecamente o tronco.

Também, sob esta óptica é possível citar Gombrich (1999) e Arnheim (2000). Em “*Meditações de um cavalinho de pau*” E. H. Gombrich (1999) enfatiza as generalizações que a mente humana faz, no sentido de elaborar imagens “substitutas” – não da forma dos objetos, porém de suas funções. Dá o exemplo do gato que corre atrás da bola, supondo-a ser um rato, discorrendo: “(...) a bola nada tem em comum com o rato exceto que é caçável; (...) Na qualidade de *substitutos*, eles atendem a determinadas exigências da mente.” (GOMBRICH, 1999, p. 04). Desta forma, tendo em vista o desenho infantil, o autor defende a ideia de *imagem mínima*. Quando uma criança desenha o esquema de um homem, ela está representando a imagem mínima necessária para compor a representação de figura humana, isto é, o círculo

para a cabeça e as hastes para o corpo. Acrescenta, ainda, que a imagem mínima é *fundamentalmente psicológica*, ou seja, o desenho infantil de um homem possui somente as partes que lhe atribuem sentido e função.

De forma semelhante, Arnheim (2000) concebe que *Conceitos Visuais* sejam traduzidos em *Conceitos Representativos*, ou seja, a criança ao desenhar, elabora um modo particular de registrar objetos e formular pensamentos. O desenho infantil é por ele concebido como um esquema de representação bidimensional das formas visuais. (Duarte, 2004)

Darras (1998), em parte de seus estudos, também discorre sobre esta questão quando afirma que este modo de desenhar, conservando e salientando certas características gerais dos objetos, realizando uma simplificação ou esquematização pode ser chamada de *resumo cognitivo*. Deste modo, algum tipo de desenho produzido por um indivíduo pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. São esquemas gráficos que o autor nomeia de *iconotipo*.

Pode-se concluir, com Duarte (2007), que o *Modelo Interno* traduzido por Luquet, ou a *imagem mínima* concebida por Gombrich e até mesmo a ideia de *Conceitos Representativos*, abordada por Arnheim, correspondem ou dialogam, na atualidade, ao *resumo cognitivo* apontados por Darras e aos verificados pela autora nos esquemas gráficos.

2.2.2. Nível de Base e Nível Sub-ordenado

Ao explicar como se desenvolvem as funções cognitivas do ato de desenhar, Darras (1998 e 2006) traça dois tipos de pensamentos que podem dar origem a este processo: o *pensamento visual* e o *pensamento figurativo*. O primeiro tipo de pensamento refere-se à coisa visualizada, e é evocado quando se quer representar, graficamente, um objeto de acordo com os padrões da visualidade, assim, o pensamento visual constrói suas redes de referência a partir da experiência ótica. De acordo com Darras (1998, p. 04) o pensamento visual: “(...) é um conjunto cognitivo, semiótico e pragmático complexo cujo domínio de referência é o da experiência ótica.”

O segundo tipo de pensamento é evocado quando, mesmo ao olhar um objeto, faz-se uma simplificação deste, contendo e salientando suas partes

mais significativas ou que atribuem sentido e função ao objeto selecionado. Desta forma, uma pessoa não iniciada em arte, quando solicitada a desenhar um objeto, pode utilizar modelos gráficos usuais na solução do problema, desenhando-o de memória, como, por exemplo, usando um retângulo e um triângulo, na construção gráfica de uma casa. Evoca-se neste momento um pensamento de ordem figurativa. A este processo de convocação, de pensamentos de ordem visual ou figurativa, Darras denomina *Imageria mental*.

Darras trabalha o desenho infantil numa perspectiva cognitiva e comunicacional e classifica essas imagens gráficas de acordo com os níveis cognitivos propostos por Eleonor Rosch nos anos 70: Nível Sub-ordenado onde há pouca abstração; relaciona-se com o pensamento visual, ou seja, o objeto representado segue os padrões da visualidade; Nível de Base no qual as abstrações seguem a mesma ordem do pensamento figurativo, funcionando como um *resumo cognitivo* do objeto representado; e por último o Nível Super-ordenado onde a abstração é completa.

Considerando o desenho infantil e as características formais e figurativas dos objetos, o Nível de Base remete as propriedades gerais desenhadas. Como foi salientado anteriormente, o Nível de Base, relaciona-se a simplificação e esquematização das formas dos objetos, ele é o nível mais solicitado quando se desenha esquemas gráficos usuais, destinado a comunicação e repetição. Darras (1998, p. 08) esclarece que: “O Nível de Base é o nível de abstração cujos elementos têm ainda em comum um grande número de propriedades.” De acordo com este autor, no Nível de Base, há menos propriedades figurativas comparado ao Nível Sub-ordenado, porém elas são mais gerais e mais adequadas do resumo cognitivo. No Nível Sub-ordenado existem mais elementos ou características figurativas, pois, destina-se a aprimorar o objeto desenho a fim de especificá-lo.

Pode-se dizer que, da mesma forma que no Modelo Interno e *Desenho Tipo*, observados por Luquet, no Nível de Base há um esquema gráfico que se repete em todos os exemplares de uma categoria de desenhos, salientando suas características mais gerais, como por exemplo, no desenho de uma cadeira encontram-se salientados: encosto, acento e quatro pés. Assim, essas imagens atendem um recurso, menos artístico e mais

comunicacional e usual, permanecendo ativos na infância e, até mesmo, na fase adulta.

Tendo em vista o Nível de Base, o autor esclarece (DARRAS, 2006, p. 104):

No contexto de uma produção na qual não seja convocada conscientemente uma imagem mental reprodutora, propomos a hipótese que uma outra via (eventualmente direta) se estabelece entre a categoria cognitiva e a ação gráfica. A categoria cognitiva (que é talvez uma imagem mental) funciona então como uma fonte documental de referência; ela oferece um banco de dados organizado, hierarquizado, mais ou menos segmentado e simplificado das características figurativas importantes do objeto a representar. Segundo esta hipótese, o desenho inicial pode ser considerado como materializando e organizando os segmentos cognitivos figurais do conceito. O procedimento gráfico funcionaria por convocação, retirada, transferência, conversão e reunião dos traços e das informações figurativas da entidade cognitiva que constitui o resumo cognitivo.

O autor sugere que as imagens gráficas quando construídas a partir do pensamento figurativo podem ser classificadas como um registro do Nível de Base. Na tentativa de verificar esta hipótese, Darras fez testes experimentais indicativos, sem valor estatístico. Os testes consistiam da seguinte forma: foi solicitado às crianças que desenhassem um frigideira, uma bicicleta, uma borboleta, um peixe e uma flor. Dias mais tarde foi pedido para estas crianças que repetissem a tarefa com a condição de evocar as imagens dos objetos: “Feche os olhos, e tente ver uma borboleta, assim que tu a vejas na cabeça, olhe bem como ela é feita. Em seguida desenhe-a.” (DARRAS, 2006, p. 104). O resultado consistiu em desenhos diferentes, mais elaborados e detalhados, quando evocado o objeto na mente, ou seja, *a convocação de uma imageria mental por solicitação* implica no resultado final do desenho, porém, se a criança não realiza esta convocação, ela reproduz os esquemas gráficos que está acostumada.

2.2.3. Figura humana

Em *El dibujo del personaje por el niño (1968)*, Wallon e Lurçat investigam a construção da figura humana por crianças de até 10 anos. Analisam como a figura humana é construída, bem como, as dificuldades que as crianças têm em representar certas posições e movimentos da figura provenientes da falta de percepção e representação.

Em resumo, os autores observam os desenhos de figura humana a partir de algumas propostas com objetivos específicos, fazendo a criança desenhar bonecos em situações e ambientes diferentes, buscando encontrar esquemas corporais e modificações de tipo. São elas:

- Prova de Fay (uma senhora que passeia na chuva segurando um guarda-chuva): esta prova tinha como objetivo perceber a colocação e posicionamento dos braços, em especial o encaixe na altura do ombro ao erguer o guarda-chuva;
- Desenho da família: tratado no subtítulo *As modificações em uma série*, Wallon e Lurçat encontram o que já haviam observado em momentos anteriores: “(...) a repetição de um mesmo desenho pode levar a sua modificação ou deterioração.” (p. 57);
- Crianças no campo, sentadas, comendo sobre a grama: esta prova tinha como finalidade perceber as pernas (ao sentar) e a cena; os autores concluem que há mais dificuldades em representar os personagens sentados de frente; as crianças preferem representá-los de lado. Analisam que a representação de uma cena, nos desenhos, causa certas modificações nos personagens, como: simplificação, eliminação de detalhes dos personagens ou diminuição, no que se refere ao tamanho dos personagens. Concluem, portanto, que crianças pequenas, geralmente, não representam paisagens em seus desenhos, apenas alguns traços para esboçar o chão. Em crianças maiores, os personagens por elas desenhados, se encontram em apenas um plano;

Wallon e Lurçat constatam que o que traz uma evolução ou uma modificação na representação do esquema da figura humana, é a necessidade de dar, aos braços, uma inserção que responda a sua articulação com o ombro, e de vestir ou identificar o boneco seja como personagem masculino ou feminino. Deste modo, os autores analisam que há uma modificação na geometrização do esquema corporal da figura, conforme o gênero: “(...) a diferenciação no modo de vestir dos personagens pode ser uma das características mais marcantes do desenho de boneco.” (p. 51)

De acordo com estes mesmos pesquisadores, as figuras femininas geralmente são construídas com base em um triângulo para representar o

corpo, insinuando o vestido ou dois triângulos que se tocam nos vértices. Já, a figura masculina é simplesmente representada por um retângulo para o corpo.

Duarte (1995), também pesquisadora do desenho infantil, em sua investigação acerca do desenho do pré-adolescente, analisou e classificou o desenho da figura humana em três tipos, a saber: *Bonecos Palitos*, *Bonecos Geometrizados* e *Figuras Humanas Plenas*.

Os Bonecos Palitos são “(...) representações da figura humana realizadas através de: cabeça ovóide, com pernas, braços e troncos representados por linhas simples” (1995, p. 61). Conforme a autora, os Bonecos Palitos correspondem ao “tipo esquemático” apontado por Wallon e Lurçat; geralmente, este tipo de representação aparece quando a cena desenhada requer um número excessivo de personagens, facilitando e agilizando o trabalho.

Quanto aos Bonecos Geometrizados representados por triângulos e quadrados para o corpo, Duarte, assim como Wallon e Lurçat e ainda Arnheim concluem que é o “(...) modo mais simples e imediato de diferenciação sexual.” (1995, p. 62)

Duarte denominou *Figuras Humanas Plenas* (1995, p. 62) aquelas representações onde existia um domínio mais amplo da figura, observando que os modelos apresentados compartilhavam de esquemas gráficos bem elaborados, denotando movimento através de articulação de braços e pernas, rotatividade e detalhes como cabelos e dedos. As expressões faciais e corporais também eram de grande relevância.

CAPITULO III

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E DESENHO INFANTIL

3.1. Linguagem e cognição na criança surda

Ao realizar uma investigação sobre a atividade gráfica desenvolvida pela criança surda torna-se imprescindível sinalizar alguns aspectos da surdez compreendendo o máximo de sua complexidade e especificidades para que se tornem conhecidas suas implicações no desenho infantil.

Neste sentido, viabiliza-se o estudo referente à aquisição da linguagem na criança surda, tendo em vista, que estes aspectos são fundamentais para o entendimento de seu desenvolvimento cognitivo. O desenho infantil será entendido, na presente pesquisa, dentro de uma perspectiva de cognição e comunicação que envolve processos intrapsíquicos e interrelacionais. Para tal, será abordada uma sequência de noções acerca do tema – aquisição da linguagem e do pensamento - contemplando a definição da terminologia utilizada, bem como, seu direcionamento no estudo da surdez. De modo a dar início ao estudo e análise aqui proposto, o termo *linguagem* será definido conceitualmente, considerando também, sua amplitude que leva a entretecer a linguagem ao pensamento, bem como, à fala, à palavra, ao signo, ao significado e ao sentido.

Transcorrem, pelos estudos de Vigotski e Wallon, os fios condutores desta análise, considerando suas abordagens acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Dedicar-se uma análise mais detalhada à obra de Vigotski que leva o título de “*Pensamento e Linguagem*”¹¹ publicada, inicialmente, na década de trinta do século XX, além de outros

¹¹ Marcia Goldfeld (2002) explica que as traduções da obra do russo para o inglês utilizam o termo *language* tanto para linguagem quanto para língua, pois no inglês não há diferenciação destes termos. “(...) houve uma grave confusão de termos no título da obra *Thought and Language*, sendo corrigido posteriormente no capítulo correspondente, inserido na coletânea de sua obra, *Thinking and Speech*. As traduções para o português são retraduições das edições americanas, por isso, nestas, o erro também se manteve. Em muitas situações é difícil analisar o conceito – língua, linguagem ou fala – que o autor emprega para esses termos. Em segundo lugar, esta análise conceitual é difícil pelo fato de o próprio autor não ter explicitado claramente os conceitos utilizados, como fizeram Saussure e Bakhtin.” (GOLDFELD, 2002, p. 18).

textos que auxiliam nesta pesquisa, bem como os estudos de Henri Wallon – “*Do acto ao Pensamento*” – onde o autor traça de forma linear e orgânica o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Marta Kohl de Oliveira (1997) e Solange Jobim e Souza (1994) subsidiam na investigação, já que seus estudos se voltam para uma análise mais aprofundada da obra de Vigotski ou ao estudo da linguagem. Autores como Oliver Sacks (1998), Márcia Goldfeld (2002), Celeste Azulay Kelman (1996), entre outros, auxiliam em questões no âmbito da surdez e suas especificidades.

3.1.1. Definições e conceitos

Qual a função da linguagem? Duas direções nos guiam para esta resposta: o entendimento e compartilhamento dos signos. Porém, como separá-las, se para exercer a função comunicativa (compartilhamento) é necessária uma demanda de compreensão (entendimento) e, para tal, desenvolvimento dos processos cognitivos por parte do ser humano? Vigotski sempre tratou, com estreita ligação, estas duas funções da linguagem, de modo a considerar a necessidade de comunicação como impulsora do desenvolvimento da linguagem.

Primeiramente, é preciso esclarecer, que o termo “linguagem” quando tratado, aqui, terá um sentido amplo, correspondendo a todo aparato cognitivo que, além de propiciar o uso dos signos da língua, envolve significação, ou seja, promove um valor semiótico de entendimento dos signos, fornecendo conceitos e generalizações.

Vigotski se opôs às teorias de seu tempo que visavam distanciamento entre as duas estruturas psicológicas – pensamento e linguagem -, julgando que o erro estava nos métodos de análise que impediam qualquer aproximação ou estudos das relações entre eles. O autor considerou, então, que estas vertentes se desenvolveriam na criança, inicialmente, separadas, de modo que, mais tarde, ocorreria a ligação entre linguagem e pensamento, pois, ainda no seu primeiro ano de vida, antes de dominar a linguagem, ela se utiliza de um *pensamento pré-verbal*, caracterizado pelo fato da criança ser capaz de resolver problemas de ordem prática sem o alicerce da linguagem, ou seja, sem o entendimento dos signos. Um bebê é capaz de comunicar-se, expressando seus anseios e desejos por meio de balbucios e choros, foi o que

Vigotski denominou como *fase pré-intelectual da linguagem*. De certa maneira, esta forma de comunicação difusa lhe garante a segurança necessária para sua sobrevivência até certo tempo, todavia, através do intercâmbio social, a função comunicativa torna-se mais complexa com a utilização de signos.

De acordo com Vigotski (2005, p. 62): “(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” Ele conclui que o encontro do pensamento e da linguagem, em um determinado momento do desenvolvimento do indivíduo, faz com que surja uma nova forma de funcionamento psicológico: o pensamento torna-se verbal, mediado pela linguagem, e a fala torna-se intelectual ou racional.

Dá-se, aqui, a ligação entre pensamento e linguagem; de acordo com Oliveira:

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 43)

Vigotski aponta o encontro do pensamento e da linguagem por volta dos dois anos de idade, assim, a linguagem assume uma lugar determinante com funções específicas, ou seja, além de comunicação, ela passa a regularizar e constituir o pensamento do indivíduo. Outra questão importante assume um papel central nas ideias de Vigotski: a interação social. É por meio dela que ocorre o impulso qualitativo no desenvolvimento da linguagem, como coloca Oliveira (1997, p. 47): “A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal.”

Para que a comunicação se estabeleça, de forma compreensível, são necessários que sejam utilizados signos que traduzam sentimentos, ideias, etc. Para tanto, é imprescindível que os signos sejam compreensíveis por toda uma comunidade, isto é, o conceito de um objeto pode ser traduzido por uma palavra correspondente, ordenando toda uma classe de objetos. Daí origina-se a generalização, responsável pelo entendimento e compartilhamento dos signos. Sem a compreensão do conceito e, conseqüentemente, da generalização, não há o entendimento do signo e, por sua vez, a linguagem

não se estabelece, dificultando, também, a comunicação. Nas palavras de Vigotski (2005, p. 07): “(...) um estudo mais aprofundado da compreensão e da comunicação na infância levou a conclusão de que a verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização -, tanto quanto signos.”

Assim, a comunicação pressupõe uma função generalizante que leva a uma necessidade de compreensão do significado da palavra. Vigotski assinala que a comunicação humana só é possível, porque o pensamento reflete uma realidade conceitualizada. Silva (2006, p. 05), ao fazer uma revisão da obra de Vigotski e Piaget acerca do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sintetiza: “A comunicação vai pressupor obrigatoriamente a generalização e o desenvolvimento da significação verbal. Esta apreensão generalizada da realidade é feita, por sua vez, através do pensamento.”

A palavra para a criança muito pequena não é mais que a complementação da estrutura do objeto, levando algum tempo até que ocorra a internalização e o conceito do objeto ocupe um valor de signo.

Os dados sobre a linguagem infantil (confirmados pelos dados antropológicos) sugerem firmemente que, por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste; que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna. (...) Mesmo numa criança em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos. (Vigotski, 2005, p. 61-2)

Vigotski salienta que a dificuldade da criança em aprender uma palavra nova dá-se em função do conceito e não da repetição do seu som – do mesmo modo é possível considerar a língua de sinais na presente pesquisa: “Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível.” (2005, p. 08). Ou seja, é possível relacionar a internalização do conceito de tal palavra à experiência da criança.

Vigotski diz que o significado pode se transformar ou evoluir ao longo do tempo. Assim, para uma criança, a palavra pai pode representar apenas seu próprio pai, entendendo mais tarde que esta palavra representa todos os homens que geraram um filho. Cabe, aqui, ressaltar que Vigotski introduz, além da noção de significado, o princípio de sentido. O significado é constituído socialmente, possuindo estreita relação com a compreensão da palavra e é

partilhado por um grupo de pessoas que a utilizam. Já, a noção de sentido é particular de cada indivíduo e relaciona-se ao contexto no qual o diálogo se dá, além da experiência pessoal de cada pessoa.

Portanto, é somente após a internalização do significado da palavra que pensamento e linguagem se ligam, constituindo o pensamento verbal e proporcionando à criança consciência do eu:

Qual é a unidade do pensamento verbal que satisfaz esses requisitos? Acreditamos poder encontrá-la no aspecto intrínseco da palavra, no *significado* da palavra. (...) No entanto é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. (VIGOTSKI, 2005, p. 05)

Todavia, para que o sistema simbólico da linguagem se estabeleça, permitindo a estruturação do pensamento, e a plena comunicação, é fundamental o acesso e contato da criança com pessoas mais maduras da cultura a qual pertence.

É na questão da intermediação social que os estudos de Vigotski se identificam com as ideias de Wallon, na aquisição e desenvolvimento do pensamento e linguagem, resultando na ampliação dos processos cognitivos.

Diferente de Vigotski, Wallon traça um desenvolvimento mais linear acerca da constituição do intelecto. Em sua obra *Do acto ao pensamento* (1979), o autor aborda como nasce a ideia percorrendo o caminho do ato motor ao ato mental. Segundo ele, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, ganhando força até que a motricidade seja controlada pelo pensamento. Deste modo, o intelecto que antes era conduzido apenas por atos automáticos (instinto, inteligência prática), é gerado pela inteligência ligada ao sistema cognitivo, resultando em organizações mentais.

Wallon estabelece estágios para o desenvolvimento mental da criança, dizendo que: “O que distingue entre si os estágios é um estilo particular de comportamento.” (p. 133). Nos primeiros estágios, a representação e a aptidão simbólica quase não aparecem. Caracterizam-se pelas reações de apetite alimentar e inquietação motriz, além da sensibilidade afetiva (relações da criança com a mãe).

“A característica psíquica do comportamento, neste período, é a duma fusão com o meio humano, do qual a criança depende então totalmente, incapaz como é de prover, sozinha, as suas necessidades mais elementares.” (WALLON, 1979, p. 133)

O estágio que se segue está relacionado com o mundo físico, onde a percepção e os movimentos começam a se manifestar, ligados um ao outro.

Chega, mais tarde, o *estádio projectivo*¹² que se caracteriza pela ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. Trata-se de misturar o ato com a realidade exterior, ou seja, de controlar os movimentos para tal, ou qual objetivo. Deste processo, resulta a imitação (sensório-motora), que no início não passa de automatismo. Por exemplo, quando a mãe sorri à criança, causando bem estar no recém nascido e que lhe retribui o sorriso. “Assim se pode operar a fusão do que é simultaneamente reconhecido nos outros e sentido em si próprio. Depressa se torna inevitável a passagem dum para o outro.” (p.141)

A propósito do exemplo anterior, Wallon acrescenta que: “Nesta impregnação pelo ambiente há algo semelhante à imitação, mas é uma imitação sem imagem, sem modelo, difusa, ignorante de si mesma, uma espécie de simples mimetismo.” (p.142)

À medida que a imitação deixa o modelo e ganha autonomia (interferência do ato mental, mediada pelas interações sociais) origina-se a representação. Um bom exemplo dessa passagem é a brincadeira de boneca; nela a criança se baseia na referência que tem de como é ser mãe, a partir de sua própria experiência nas relações familiares. Deste modo, segundo Wallon a representação tem sua gênese na imitação, porém a supera, pois a representação surge no plano mental, simbólico, enquanto que a imitação está no plano motor. É por meio da representação que a criança começa a tomar consciência de seu *eu*.

“Num segundo tempo (*representação*), de certa maneira inversa ao primeiro (*imitação*), a criança retomaria a imagem que pôs de si nas coisas para melhor as realizar nela própria, utilizando os seus movimentos, as suas atitudes e o próprio corpo como símbolos capazes de dar as coisas uma espécie de presença efetiva.” (WALLON, 1979, p. 149)

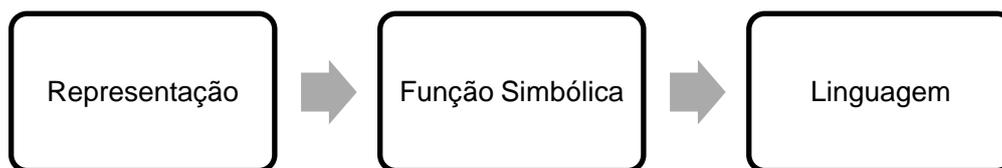
Wallon afirma que a representação é imprescindível para que o indivíduo possa *pensar as coisas*, introduzindo novas conexões entre elas e o homem. Assim, a representação está para o ato de *significar*.

¹² Termos mantidos de acordo com o Português de Portugal da tradução consultada.

De tal modo, significar parte do princípio de signo e símbolo. É o que Wallon chamou de função simbólica, o que, também, pode ser relacionado aos princípios de construção de conceitos e generalizações. E, signo, na teoria de Wallon, tem relação direta com a coisa, é singular, existe sozinho. Já, o símbolo é plural, representa o signo e somente existe através dele. Assim, é possível estabelecer a seguinte relação:

SIGNO	SÍMBOLO
Mãe	Cuida, educa, repreende, ama etc

Estas relações são estendidas à linguagem. Tomam “corpo” por meio da linguagem. A representação é *“um certo nível de linguagem e de função simbólica.”* (WALLON, 1979, p. 186)



Desta relação, portanto, resulta a significação, para Wallon, que pode ser associada ao significado das palavras na teoria de Vigotski. O desenvolvimento destes processos no indivíduo dão margem à aquisição da linguagem, à organização do pensamento e dos processos cognitivos. Ou seja, para que a linguagem se constitua e se estruture, possibilitando o progresso do raciocínio, é necessário o desenvolvimento da consciência mediada pelas interações e experiências sociais dos indivíduos.

Destarte, nesta investigação, será considerada uma concepção de linguagem que vai além da função comunicativa, implicando e refletindo no desenvolvimento cognitivo do indivíduo que, neste trabalho, assume um papel relevante na compreensão do desenvolvimento da criança surda.

3.1.2. Comunicação e as consequências do atraso da linguagem na criança surda

Segundo as teorias abordadas até então, é possível observar que, após os processos intrapsíquicos estarem inicialmente constituídos, ou seja, desenvolvida a linguagem e estruturado o pensamento, estes começam a trabalhar a serviço da ampliação do sistema cognitivo. É por meio da linguagem que a criança toma consciência interna, fazendo-lhe, o mundo, sentido. Para tanto, é de responsabilidade das interações sociais intermediarem as interpretações do meio circundante, enquanto a criança não é capaz de criar, sozinha, um sistema semiótico próprio. Todavia, para que sua inserção social ocorra, de maneira suficiente, é preciso que a criança possa se comunicar por meio da via oral-auditiva ou, no caso das crianças surdas, pela via espacial-visual. O sentido e o significado dos signos compartilhados pela sociedade orientam grande parte do processo de comunicação.

A comunicação é alicerçada por meio da partilha dos signos historicamente construídos pelo homem e, também, embasamento para a inclusão do indivíduo na cultura, através da experiência e dos estímulos sensoriais. A audição é um fator importantíssimo para o estabelecimento deste processo.

Godoy (1998) elucida o processo de comunicação:

É importante salientar que a comunicação se faz através de dois processos: a recepção do som e emissão, havendo entre eles um mediador – a decodificação – em que a mensagem recebida é compreendida e interpretada nas áreas corticais. Se, inicialmente não for trabalhada a recepção, todo o circuito ficará comprometido. (GODOY, 1998, p. 22)

Desta forma, considerando o que foi visto anteriormente de acordo com os estudos de Wallon e Vigotski, podemos dizer, em síntese, que a comunicação é facilitada quando o indivíduo incorpora relações de significado e significante. A comunicação está sujeita aos processos mentais de significação; não é possível separá-la da cognição. Daniele Nunes Henrique Silva (2002), que pesquisou o desenvolvimento de crianças surdas no processo de brincar, elucida esta questão apoiada na teoria de Vigotski, sintetizando o que vem sendo tratado até aqui:

A orientação do signo está direcionada a dois planos: o interpessoal e o intrapsíquico: a linguagem é a matéria-prima das relações sociais que, sendo internalizadas, fundamentam e transformam qualitativamente o funcionamento mental no desenvolvimento ontogenético.

Partindo deste pressuposto, pode-se inferir que o conhecimento está intimamente relacionado à existência do signo. (...) A abstração, a memória, a imaginação são funções vinculadas diretamente à experiência com a palavra, pois, são simbólicas. (SILVA, 2002, p. 108)

A decodificação que Godoy sintetiza tem estreita relação com os processos de aquisição e compartilhamento dos elementos sígnicos e simbólicos, relacionados à comunicação e desenvolvimento da linguagem, apontados por Vigotski e Wallon. Para que o signo seja interpretado, ocorrendo o significado das palavras ou para que a função simbólica se constitua, a criança passa por um processo de imitação do som, até que o som seja emitido, ganhando sentido e significado, à medida que é exercitado e internalizado no contexto de partilha social.

Todavia, como este processo se estabelece na privação da palavra por surdez profunda pré-linguística? Como uma criança impossibilitada de ouvir vai emitir o som que lhe é dirigido, acrescentando-lhe sentido e significado? De que forma estas crianças podem ter acesso à linguagem e, conseqüentemente, à cognição? E se este acesso não ocorre quais as conseqüências para esta criança?

Já que a oralidade é inacessível para o surdo, sua única via de acesso à comunicação são as mãos. É por meio da língua de sinais que o surdo tem acesso ao significado e, assim, à linguagem, promovendo o entendimento e internalização de conceitos concretos e abstratos. O sinal está para o surdo, assim como a palavra está para o ouvinte. Vigotski já salientava que a propagação da linguagem não depende, exclusivamente, do som:

Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. (...) Não importa qual o meio, mas sim o *uso funcional dos signos*, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao ato da fala nos homens. (VIGOTSKI, 2005, p. 47)

É possível dizer que o sinal proporciona à pessoa surda a mesma independência que as palavras proporcionam ao ouvinte. É, através da língua de sinais que o surdo vai compor seu repertório sígnico, promovendo a linguagem, a cognição e a comunicação. Oliver Sacks esclarece que logo que a língua de sinais é aprendida – e segundo o autor ela pode ser fluente aos três

anos de idade - a pessoa surda passa por um processo de transformação onde tudo pode decorrer a partir daí: "(...) livre intercuro do pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e da escrita e, talvez, a fala." (1998, p. 44)

Este tipo de linguagem deve ser entendido não somente como uma forma de comunicação com o outro, porém consigo mesmo. A língua de sinais é um instrumento de pensamento, organizando as competências cognitivas, permitindo exprimir pensamentos e sentimentos.

A língua de sinais implica uma forma diferenciada de exercer a comunicação, considerando o contexto ouvinte, ou seja, a aquisição da linguagem, no surdo, dá-se por outro canal linguístico que não o oral-auditivo. Esta especificidade ou diferença na comunicação, em relação à comunidade majoritária ouvinte pode prejudicar o surdo no sentido de que sua língua não é compreendida pela maioria, a não ser pela comunidade surda. Neste sentido, ressalta-se a necessidade do Bilinguismo, já que esta perspectiva privilegia a língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

Entretanto, são preocupantes os diversos outros problemas que podem afligir as crianças surdas, caso a linguagem não progrida em função da falta de estímulos provenientes do contexto social ou familiar.

Pode-se observar segundo a análise de Sacks (1998), que é amplamente enriquecedor o desenvolvimento de uma criança surda, nascida num contexto onde a surdez não é encarada como um empecilho. É comum crianças surdas, filhas de pais surdos, desenvolverem um sistema linguístico com maior rapidez e naturalidade em relação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes ou contando com nenhum histórico de surdez na família. Estas crianças, quando não estimuladas, acabam criando, junto à família, um repertório comunicacional restrito e primitivo que não permite sua expansão e não faz sentido fora deste contexto. Já, no primeiro caso, o aprendizado e vivência com a língua de sinais, desde os primeiros meses de vida, facilita o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, todos os benefícios que dela podem transcorrer, pois não há como desenvolver-se, linguisticamente, sozinho; esta capacidade só é intensificada quando compartilhadas experiências com pessoas capacitadas e com competências linguísticas. Nas palavras de Sacks:

A mãe – ou o pai, o professor, ou na verdade qualquer um que converse com a criança – conduz o bebê passo a passo a níveis de linguagem mais elevados; ela o inicia na língua, e na imagem do mundo que a língua personifica (...) é a língua da mãe, internalizada pela criança, que permite a esta passar da sensação para o “sentido”, ascender o mundo perceptivo para o conceitual. (SACKS, 1998, p. 74)

Contudo, para uma criança surda, com atraso na linguagem, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ficar comprometidos. Márcia Goldfeld, que pesquisou o desenvolvimento da criança surda afirma:

A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. (...) Ele (o surdo) não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades lingüísticas. (GOLDFELD, 2002, p. 74)

As relações interpessoais têm um papel fundamental para a constituição e aceleração das funções cognitivas da criança surda. Sacks salienta o *tipo* de conversa adequada para que ocorra o salto qualitativo no seu desenvolvimento dialético: “(...) um diálogo rico em intenção comunicativa, em reciprocidade e no tipo certo de questionamento para que a criança venha a fazer com êxito esse salto importante.” (1998, p. 76). Para isso, comunicar-se de forma genuína com o filho, visando um vocabulário que o induza a pensar o mundo a sua volta, introduzindo questões generalizantes, além de conceitos abstratos e um senso temporal acerca da realidade, passa a ser essencial para o desenvolvimento da linguagem e funções cognitivas. Do contrário, a criança permanecerá presa a um pensamento concreto e perceptivo.

Considerando essas questões, é possível afirmar que, se a comunicação se estabelecer de forma inadequada, as consequências para as crianças surdas podem ser irreversíveis, afetando o desenvolvimento intelectual e até mesmo afetivo. Todo o princípio de desenvolvimento da criança surda dependerá de como e do que a família lhe transmitirá. A vivacidade e curiosidade de uma criança ouvinte, conforme Sacks (1998, p.76), “(...) sempre perguntando *Por quê?, Como?, E se?.*”, parece ausente ou enfraquecida na criança surda. Sacks atribui a isso a própria falta de compreensão dessas formas interrogativas. E esse é um dos problemas constantes que podem afligir uma criança que nasce surda: a dificuldade em

elaborar conceitos abstratos. Sacks remete-se a Schlesinger¹³ ao descrever tal problema:

Aos oito anos de idade, muitas crianças surdas apresentam um atraso no entendimento de perguntas, ainda continuam a rotular, não impõem “significados centrais” a suas respostas. Tem um senso de causalidade deficiente e raramente introduzem idéias sobre o futuro. (SCHLESINGER, Hilde. In SACKS, 1998, p. 77)

Pode relatar-se, neste momento, o fato ocorrido durante a coleta de dados. Em uma das propostas de desenho, pediu-se para que as crianças realizassem o “desenho da família”. Esta tarefa compreende o desenho de cada membro da família. Assim, ao explicar a proposta ao menino surdo, não bastava fazer o sinal de DESENHAR e o sinal de FAMILIA¹⁴, a pesquisadora, além destes sinais, teve que intervir com outros, como: DESENHAR VOCÊ, PAPAI, MAMÃE, IRMÃO. Somente, assim, a criança pode compreender a proposta, pois, o menino não compreendia o sinal de FAMILIA.

Além das dificuldades em compreender perguntas, de elaborar conceitos abstratos, de continuar num mundo de sensações perceptivas, de permanecer no “aqui e agora”, ausente de passado ou futuro, a criança surda com atraso no desenvolvimento da linguagem pode sofrer complicações relacionadas à atenção e memória. Conforme Marcia Goldfeld, estas funções estão estritamente ligadas à capacidade de compreensão. A autora, que analisou por um período as atividades de uma criança surda e seu irmão gêmeo ouvinte, descreve o quanto são distintos o desenvolvimento de um para o outro. Em uma tarefa de assistir a um desenho animado mudo foi possível perceber a dificuldade em contar a história e de interpretação por parte da criança surda, consequências do atraso linguístico. A autora explica que, mesmo com um estímulo não verbal, a criança não conseguiu dar sentido à história assistida, em função de que a linguagem acompanha o indivíduo em todas as tarefas, sejam ou não verbais.

¹³ SCHLESINGER, Hilde. “Buds of development: antecedents of academic achievement”. Apud Sacks (1998)

¹⁴ Os sinais da LIBRAS são representados na Língua Portuguesa por letras maiúsculas.

O atraso de linguagem provavelmente impede Gustavo de selecionar os dados significativos da história e organizá-las formando um sentido. Não obstante a história ser muda, os conceitos e situações nela apresentadas fazem parte de nosso conhecimento de mundo, formado nas relações interpessoais, da cultura em que estamos imersos, que é adquirida pela criança nos diálogos com outras pessoas. (GOLDFELD, 2002, p. 150)

Do mesmo modo, acontece com o menino surdo de nove anos, há pouco tempo iniciado na língua de sinais e sujeito do trabalho aqui realizado (OLEQUES, Liane C. Projeto de Mestrado, 2008). Somente após quase dois anos, frequentando a escola onde hoje cursa a terceira série, o menino conseguiu internalizar a rotina escolar. Conforme a professora, responsável pela turma de alunos surdos de primeira a quarta série, o garoto não compreendia questões e conceitos como: entrar na sala de aula, abrir a mochila, caderno, quadro negro, hora do lanche, etc. Estas eram questões muito novas, já que o menino vinha de um contexto rural e a escola onde estudava não disponibilizava recursos para atendê-lo de maneira adequada. Este se concentrava em tudo o que pudesse tirar a sua atenção; debruçava-se na janela e maravilhava-se com a vista da cidade, chamando a atenção para o que lhe parecia novo, e tudo lhe parecia novo, deixando bem claro em seus desenhos. Em função da falta de estímulos provenientes da família, todo o ensino recebido na escola não era retomado em casa, tornando-se algo à parte do seu desenvolvimento.

É possível verificar que as crianças surdas com atraso na linguagem possuem, além de todas as dificuldades descritas acima, dificuldades nas funções organizadoras e planejadoras do pensamento, devido aos poucos estímulos recebidos. Por isso é importantíssimo a interação da criança surda com a família, recebendo todas as informações possíveis, inter-relacionadas e aplicadas na prática.

Porém, é possível imaginar um indivíduo que não desenvolveu a linguagem? Sacks nos dá diversos exemplos e relatos de pessoas que passaram grande parte de suas vidas sem possuir um sistema linguístico desenvolvido, consequências da surdez profunda ou de situações extremas, nas quais foram mantidas isoladas de qualquer contato com seres humanos. Mas o que nos interessa, aqui, são as histórias daqueles que, por motivo da surdez, foram privadas da linguagem.

Sacks relata o caso de Ildefonso, surdo desde o nascimento, cresceu sem instrução escolar ou contato com a língua de sinais. Incapaz de comunicar-se, ele vivia a maior parte do tempo isolado. Ao ser examinado por uma profissional da língua de sinais, Ildefonso parecia curioso, porém incapaz de integrar-se *ao mundo interior da linguagem*. Ao questionarem seu nome, por meio do sinal, o rapaz apenas repetia o gesto, sem qualquer entendimento da situação. “(...) ele simplesmente copiava o sinal; isso era tudo o que fazia de início, sem a mínima compreensão de que aquilo *era* um sinal.” (SACKS, 1998, p. 67)

As repetições de sinais continuaram sem que Ildefonso se desse conta da amplitude dos seus gestos, até que o rapaz descobriu os números, os quais deram início a uma série de descobertas, em especial, a das palavras: “Esse momento de compreensão foi muito excitante e levou a outra explosão intelectual, dessa vez não com algo puramente abstrato (como os princípios da aritmética), mas da noção e do significado do mundo.” (SACKS, 198, p. 69)

Vigotski (2005) analisou este momento (descoberta das palavras e seus significados pelas crianças), quando a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento torna-se verbal: “(...) *a maior descoberta da criança* só é possível quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento do pensamento e da fala” (p. 54). Quanto à *maior descoberta da criança*, Vigotski refere-se aos estudos de Stern de que “*cada coisa tem seu nome*”¹⁵. Deste modo, pode-se dizer que a partir do momento em que Ildefonso descobriu que as coisas ao seu redor possuíam nomes, deu seu salto qualitativo para o desenvolvimento da linguagem.

Vigotski salienta as consequências desta descoberta:

(...) a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. (...) As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram. (VIGOTSKI, 2005, p. 54)

Considera-se, como discussão central nesta reflexão, o papel da linguagem relacionada, estritamente, às funções cognitivas. Uma vez que as crianças surdas, com atraso no desenvolvimento da linguagem, sofrem com

¹⁵ STERN, 40, p. 108 in VIGOTSKI, 2005, p. 53.

dificuldades ligadas aos processos que dela transcorrem, retardando o desenvolvimento cognitivo. Deste modo, objetiva-se verificar as implicações da surdez no desenho da criança surda com atraso da linguagem e, conseqüentemente, com o sistema cognitivo comprometido, tendo em vista que o desenho pode ser visto como um processo de cognição e comunicação.

3.2. Representação, palavra e desenho infantil

Objetiva-se, na primeira parte deste texto, definir *representação*, considerando que esta terminologia será utilizada no âmbito da análise do desenho infantil. Vimos, anteriormente, que esta palavra, segundo os estudos de Wallon, relacionava-se ao desenvolvimento da linguagem e dos processos cognitivos da criança. Ainda, visando esta perspectiva, o termo *representação* será mais especificado, a fim de estabelecer relações com as *representações gráficas* produzidas por crianças em seus desenhos.

Num segundo momento, relaciona-se a palavra ao desenho realizado pela criança, buscando lançar bases à pesquisa acerca da análise do desenho de uma criança surda.

Para tanto, serão retomadas as concepções de Wallon (1979) relacionadas à representação e suas relações com a imitação e as funções simbólicas, bem como, o apoio de outros pesquisadores como Antonio Damásio (2000), que trabalha com o termo representação ligado às imagens produzidas pela mente. No âmbito do desenho infantil, serão considerados os estudos de Duarte (1995-2009), que lançam luzes acerca do processo de representação, visando o desenho da criança, além de outros autores que subsidiam esta reflexão no tocante à surdez.

3.2.1. Da representação à representação gráfica

Partindo de uma perspectiva comunicacional e da psicologia cognitiva referentes ao desenho infantil, é possível afirmar que o ato de desenhar, para a criança, tenha como um de seus objetivos a comunicação. Os traços grafados no papel substituem as palavras e, ao mesmo tempo, amparam-nas. Da mesma forma que um objeto é identificado e classificado por uma palavra, ele

pode ser, também, representado por uma imagem gráfica. Como vimos em capítulo anterior, a palavra ganha sentido, para a criança, somente após a internalização de seu significado através do conceito, das generalizações. Assim como o desenho pode tornar-se representante do conceito, do significado, seja de algo concreto ou abstrato.

Wallon esclareceu como nasce a ideia, o pensamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sistema cognitivo até que a linguagem se constituísse. Para tanto, salientou o papel da representação neste processo, traçando um fio condutor originário da imitação (motricidade, automatismo, inteligência prática) ao significado das coisas. No centro desta trajetória, a representação assume um papel fundamental:

A imitação concretizou-se como um poder latente, um dinamismo produtor, um modelo em potência que começou por não ser apreendido senão na sua realização efectiva, mas que pôde depois destacar-se desta e converter-se em pura representação. Já não era estrita acomodação aos outros; tornara-se imitação de cenas e de acontecimentos; fez-se instrumental; deu lugar aos simulacros que opunham de maneira marcada o signo à coisa. (WALLON, 1979, p. 220)

A imitação dá base, especialmente a motricidade; é através dela que o ato motor se constitui, reforçando a memória motora e um ajustamento de gestos, precedendo a representação. Assim que a imitação deixa o modelo, ganhando autonomia – *transforma-se em modificação do próprio sujeito* (1979, p. 153) – nasce a representação e com ela o desenvolvimento das funções simbólicas que são o entendimento e internalização das coisas e seus significados, originando a linguagem.

A representação alicerça os processos que envolvem significado e significante; é por meio dela que a criança é lançada a um mundo de significação que preenche seus pensamentos, devaneios e brincadeiras. A representação tem a função de substituir; nas palavras de Wallon:

Indispensável para pensar as coisas, a representação introduz novas conexões entre elas e o homem. Quando estão ausentes, a representação torna-as presentes no espírito; mas estejam presentes ou ausentes, possibilita-lhes estabelecer outras relações, além das da experiência bruta e individual. Isso é feito, porém, a custa duma substituição que põe no lugar das coisas um outro efeito sensível que as possa significar. (WALLON, 1979, p. 177)

Considerando o desenho infantil como uma possibilidade de representar as coisas, pode-se dizer, portanto, que a representação trabalha a

favor desta construção. Pois, o desenho de um objeto, assim como a palavra, carrega em si os elementos principais constituintes do conceito ou da categoria deste objeto, proporcionando uma generalização configuracional. Deste modo, o desenho possibilita a *substituição que põe no lugar das coisas um outro efeito sensível que as possa significar*.

Duarte (1995), também, prevê as mesmas abordagens acerca da representação a luz do desenho infantil e esclarece:

Representar graficamente pressupõe construir uma imagem plástico-visual do objeto, uma “representação” do objeto sempre reduzida e singular em relação à multiplicidade e complexidade de sua concepção mental. (...) Na “representação”, o objeto desenhado a partir de pontos de vista determinados, apresenta uma configuração unitária e totalizadora. (DUARTE, 1995, p. 45 - 46)

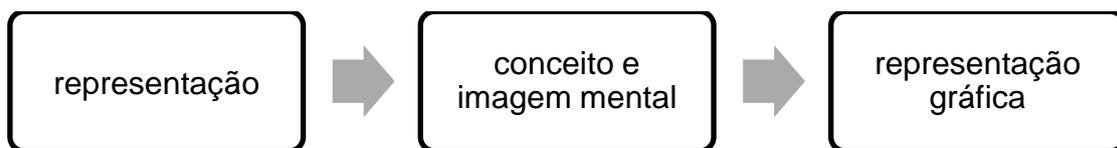
Percebe-se, a partir daí, que desenho e palavra possuem relações estreitas: “As relações entre imagem e objeto são as mesmas que entre imagem e conceito” (WALLON, 1979, p. 221), todavia, o autor associa outro termo nesta definição – *imagem*. Seriam as imagens mentais que evocamos ao pensar? Assim como a internalização dos conceitos e categorias dos objetos, as imagens que criamos das coisas são fundamentais para a construção do desenho. Wallon salienta que se estabelece um vínculo entre a atividade mental e as coisas, os vínculos deixam a fase sensório-motriz, superada por outras atividades sensoriais e simbólicas.

A relação entre a atividade psíquica e as coisas possibilita o entendimento daquelas e, sobretudo, dá margem à linguagem, é alicerçada pela evocação de imagem do objeto. Esta imagem, conforme Wallon, é mais sensorial e orientada à coisa, todavia, internaliza um conceito. O autor elucida (1979, p. 223): “a palavra não será nada se não implicar a todo o instante a imagem das coisas (...)”, ou seja, a imagem que temos das coisas se origina dos conceitos que delas nos são passados, intermediados pela linguagem e pelas nossas próprias experiências sensoriais sobre elas.

Wallon afirma que as imagens evocadas pelo pensamento são de origem sensorial; nesta perspectiva, é possível fazer algumas conexões teóricas entre Wallon e Antonio Damásio que, na atualidade, vem comprovando estas concepções. Damásio (1999) esclarece que as imagens mentais, ou seja, os pensamentos se constituem de modalidades que vão além do sentido da

visão, acrescidas de várias outras modalidades sensoriais como audição, gustação, tato, olfato e somatossensoriais, contrariando as expectativas de que o pensamento é formado apenas pela visão ou língua oral. Desta forma, todo o processo intrapsíquico é estabelecido por meio de uma combinação e ajustamento de imagens mentais, gênese das modalidades perceptivas. Ao pensarmos no objeto cadeira, dentre as inúmeras cadeiras que farão parte de nosso pensamento, virão algumas mais particulares, das quais nos lembraremos, através do cheiro da madeira ou do confortável estofado macio. Ainda, segundo Damásio, “as imagens são construídas quando mobilizamos objetos de fora para dentro do cérebro.” Nossa mente depende e está constantemente arraigada em imagens que podem ser constituídas de imagens auditivas, visuais ou somatossensoriais.

Assim, é possível fazer a seguinte relação entre palavra e imagem mental, resultando na representação gráfica.



Pode-se então, elucidar a relação de palavra e imagem mental por meio do mesmo exemplo usado acima: ao lembrar do objeto cadeira, além de associarmos a palavra correspondente, é possível que nos venha uma série de cadeiras no pensamento, mais gerais ou particulares, de acordo com as conexões estabelecidas pelas modalidades sensoriais; todavia, boa parte destas imagens contam com acento, encosto e quatro pés. E são estas características que serão usadas para representarmos graficamente este objeto.

Compreender como se estabelecem os processos intrapsíquicos tornam-se necessário, tendo em vista, a compreensão do desenho infantil. Para tanto, reconhecer que o pensamento é estrutura de forma multimodal, ou seja, pelas diversas modalidades sensoriais, é compreender que a falta de um sentido pode trazer implicações nos processos cognitivos e conseqüentemente, no desenho da criança.

Através destas reflexões, foi possível considerar como se estrutura a mente humana, possibilitando o desenvolvimento dos processos cognitivos e da linguagem. Da linguagem às palavras, aos conceitos, às imagens mentais e, daí, para as representações gráficas. Assim, observou-se as relações entre a palavra, o desenho infantil e a compreensão dos objetos do mundo. Todavia surge, a partir desta perspectiva, outra questão que pode ser considerada: como é compreendida a elaboração do desenho no plano mental na ausência da audição das palavras, provocada pela surdez?

Para tanto, é preciso que se entendam algumas questões que abarcam os processos cognitivos que envolvem o desenhar infantil. Observamos que a representação resulta na significação, isto é, no entendimento e compreensão dos signos, que por sua vez dão margem aos conceitos, generalizações e classificações. Partindo desta perspectiva, é possível compreendê-la na dinâmica dos processos do desenho da criança, possibilitando fazer algumas conexões teóricas, relacionadas ao desenho infantil que permitam tal relação; assim como a palavra verbal carrega em si os conceitos e as generalizações entendidas por determinado grupo, o desenho também carrega toda uma classe de objetos, isto é, as generalizações e o conceito.

Entende-se, portanto, que na impossibilidade auditiva e com a linguagem prejudicada, o desenho infantil pode percorrer caminhos distintos entre uma criança ouvinte e uma criança surda.

Veremos, a seguir, estas concepções estendidas ao desenho da criança surda.

3.2.2. A criança surda e o desenho

Considerando o desenho como um elemento de cognição, entende-se o desenvolvimento gráfico da criança como um processo, a princípio, visual, no qual será construída uma imagem mental do objeto, para, posteriormente, ser desenhado.

Quanto ao que é possível esclarecer acerca do pensamento do sujeito que não ouve, Sacks prevê uma acentuada visualidade no surdo, a qual inclina estas pessoas a formas de memória, especificamente, *visuais* (SACKS,

1998, p. 118), considerando a linguagem de sinais que faz a vez das palavras. Os surdos tendem a organizar seus pensamentos segundo uma ordem lógico-espacial, portanto, esta forma de pensamento, segundo o autor, promove-se no espaço tridimensional, facilitando certas habilidades, destacando, como exemplo, o grande número de arquitetos e engenheiros surdos, entre outros que possuem “grande facilidade para imaginar e pensar no espaço tridimensional”. (1998, p. 119)

Haja vista, a marcante visualidade do sujeito não ouvinte, é possível pensar que esta compensação facilita a percepção do meio e a memória visual, auxiliando na representação gráfica. Deste modo, “Todos os surdos (...) adquirem certa intensificação da sensibilidade visual e passam a apresentar uma orientação mais visual no mundo”. (SACKS, 1998, p. 113). Sacks narra, entre outros casos, o caso de Joseph, menino que nasceu surdo e, durante muito tempo, permaneceu sem língua alguma, tendo sido diagnosticado inúmeras vezes, como deficiente mental em função de sua dificuldade em comunicar-se. Apenas com onze anos começou a frequentar a escola, porém, era-lhe atribuída uma evidente habilidade para o desenho (SACKS, 1998, p. 50): “Joseph ansiava por comunicar-se, mas não conseguia. Não sabia falar, escrever, nem usar a língua de sinais, e só podia servir-se de gestos e pantomima, além de uma notável habilidade para desenhar.” O autor salienta, ainda, a importante inteligência visual do menino, resultando em uma boa percepção para solução de problemas de ordem visual, porém, a atividade que o agradava era consideravelmente o desenho (SACKS, 1998, p. 51): “Ele sabia desenhar, e gostava dessa atividade: fazia bons esboços do quarto, apreciava desenhar pessoas.”

Sacks acrescenta que, testes realizados com sujeitos surdos e ouvintes, notificaram estas características. Nestes testes, flechas de luz lançavam *pseudocaracteres*, sendo que os participantes da investigação deveriam, rapidamente, vê-los, memorizá-los e desenhá-los. O resultado mostrou que os surdos, usuários da língua de sinais, obtiveram desempenho melhor e acima do normal, indicando que as habilidades visuais em sujeitos surdos são realmente acentuadas.

Marlene Canarim Danesi (2003), fonoaudióloga que pesquisou a representação gráfica da imagem corporal de crianças surdas, concentrou-se

na representação gráfica da imagem de usuários e não usuários da língua de sinais, constatando que, ao representarem graficamente a imagem de seus corpos, as crianças surdas, conhecedoras da língua de sinais, possuíam um desenho melhor organizado do que seus pares, enquanto que, o grupo de crianças não usuárias da língua de sinais, obtiveram representações relacionadas ao Realismo Fortuito, classificado por Luquet, isto é, um desenho bem rudimentar, fortalecendo, portanto, a relevância da língua de sinais na organização das competências cognitivas. “A palavra consegue dar outra dimensão ao eu visceral, portanto é fundamental para que o eu corporal se organize, daí a relevância da Língua de Sinais para a criança surda construir sua imagem corporal”, completa a autora (2003, p. 26).

Levando-se em conta, portanto, que crianças surdas usuárias da língua de sinais possuam desenhos melhor organizados e compostos, como as crianças privadas ou com atraso na linguagem, relatadas por Sacks, podem apresentar precisão ao desenhar? É possível que crianças sem linguagem tendam a desenhar apenas o que veem, como uma cópia fiel, enquanto a criança detentora da língua de sinais desenvolva um processo cognitivo ao desenhar parecido com o de criança ouvinte?

Desta forma, considerando o Nível de Base, onde é possível encontrar os esquemas gráficos tão presentes nos desenhos infantis e o Nível Sub-ordenado, o qual, a coisa representada consiste em um objeto específico, é possível agrupar as crianças ouvintes ou possuidoras da língua de sinais e, as crianças não possuidoras de linguagem nestes dois níveis respectivamente?

Maurem Cox, pesquisadora do desenho infantil, relata o caso de Nadia, menina autista com grandes dificuldades em tarefas correspondentes à linguagem. Nadia possuía problemas em classificar objetos e quase não falava, porém, apresentava grande habilidade para desenhar e, já, aos três anos, desenhava fielmente qualquer figura que lhe era apresentada. Cox atribuiu este acontecimento ao fato de Nadia, talvez, possuir algum dano na parte do cérebro correspondente à classificação e de ter o lado direito do cérebro como dominante, todavia, salienta que a menina é um caso específico. “Não conseguia, por exemplo, identificar a ilustração de uma espreguiçadeira como pertencente à mesma classe de objetos de uma poltrona.” (COX, 1995, p. 228)

Isto possibilitou que a autora concluísse o porquê de a menina fazer desenhos tão realistas (COX, 1995, p. 228):

Sempre que olhamos uma cena, recebemos uma imagem dela através da retina, mas rapidamente interpretamos a cena e reconhecemos seus objetos como “uma cadeira”, “uma pessoa” etc. como vimos, porém, nossa tendência “natural” de descrever a cena nesses termos freqüentemente prejudica nossa capacidade de desenhá-la; para fazê-lo de modo realista, precisamos ver a cena como uma configuração bidimensional de formas e linhas.

Considerando que crianças surdas, até dominarem alguma língua, possuem dificuldades na formulação de conceitos, categorizações e classificações, é possível presumir através deste caso de Nadia e de Joseph, que crianças com dificuldades na comunicação e aquisição da linguagem tendem a salientar as características visuais e formais daquilo que veem. Neste caso, é provável que suas intenções ao representar graficamente alguma coisa sigam uma ordem de pensamento visual, podendo, seus desenhos serem classificados no Nível Sub-ordenado. O que não acontece com crianças possuidoras de uma língua, oral ou sinalizada, capazes de uma organização quanto às competências cognitivas, onde o desenho, geralmente, representa uma classe de objetos comuns, salientando, sobretudo, suas características funcionais, subtraindo as características específicas dos objetos.

CAPÍTULO IV

PESQUISA DE CAMPO: DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO

Neste capítulo, busca-se elucidar o caminho percorrido e as estratégias de pesquisa na realização da coleta de dados. Num primeiro momento, explana-se, conforme Ludke (1986) e Bogdan e Biklen (1994), as características da pesquisa qualitativa e sua relevância nesta investigação, bem como, o estudo de caso múltiplo delineado por Yin (2001) como método utilizado e a análise documental abordada por Moreira (2005). Posteriormente, explicitar-se-á o local da coleta de dados e a descrição do encaminhamento da pesquisa de campo, como os procedimentos e materiais utilizados, e uma breve apresentação dos participantes da pesquisa. Finalizando, neste capítulo serão apresentados os critérios de separação e seleção dos desenhos coletados.

4.1. Pesquisa qualitativa e estudo de caso múltiplo

Para o desenvolvimento desta pesquisa será utilizada a Abordagem Qualitativa. As investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas. Segundo Ludke, (1986) a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal. Tendo em vista que esta investigação constitui o contexto escolar e social das crianças, como fonte principal das coletas de dados, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.

Outras características da investigação qualitativa mostraram-se viáveis à pesquisa, permitindo-lhe consistência e relevância, a saber: quanto à descrição dos dados, estes foram recolhidos em forma de palavras e imagens, considerando tudo o que foi adquirido como material saliente à pesquisa,

explorando-os em toda sua riqueza. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa demanda que “(...) nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” Estes autores também ressaltam a importância do processo, ou seja, o caminho percorrido pelo pesquisador. Segundo estes autores, o processo é tão importante quanto o produto final. Desta forma, não se tem o objetivo de confirmar hipóteses, as relações são interrelacionais, com as quais se constrói um quadro que ganha forma, à medida que se recolhem e examinam os dados. Os autores acrescentam: “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (2001, p. 50)

Partindo destas perspectivas, encontram-se na investigação qualitativa os subsídios necessários para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Quanto à metodologia utilizada, mostrou-se apropriado o estudo de caso, que é um método qualitativo e, segundo Yin (2001), utiliza-se da lógica da replicação, ou seja, prevê resultados semelhantes ou, ao contrário, contrastantes, permitindo uma análise profunda do problema, bem como, comparativa dos diversos casos. Apesar de ser um método qualitativo, permite que se incluam dados quantitativos quando necessário. Conforme Yin (2001), o estudo de caso compreende um método que abrange e inclui tudo – lógica de planejamento, técnicas da coleta de dados e abordagens à análise dos mesmos.

Levando em conta, portanto, a escolha de duas crianças, uma surda e outra ouvinte, definiu-se o estudo de caso múltiplo como método da coleta de dados e estratégia de pesquisa. Muito embora o estudo de caso múltiplo seja visto como uma proposta comparativa, na qual se buscam relações de causa-efeito, presumindo, muitas vezes, valores de juízo, não se objetivou a realização de análise discriminatória entre os desenhos das crianças, mas tentar verificar em ato, possíveis diferenças e semelhanças entre os desenhos de uma criança ouvinte e uma criança surda. Desta maneira, considerando que o foco da pesquisa concentra-se na criança surda, torna-se necessário a participação da criança ouvinte como forma de controle na coleta e análise dos

dados. Embora hajam cruzamentos dos dados coletados, buscam-se salientar as inúmeras facetas do desenho infantil.

A seleção dos casos foi realizada a partir da viabilidade de acesso ou indicação. Foram selecionadas duas crianças, respeitando as características delimitadas ao presente estudo, uma criança surda profunda congênita do sexo masculino, com nove anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental e uma criança ouvinte com as mesmas características citadas.

Neste sentido, direcionaram-se alguns procedimentos para que se viabilizasse a coleta de dados e, posteriormente, sua análise:

1. Os encontros foram realizados, semanalmente, no turno matutino, durante quatro meses e com duração de, aproximadamente uma hora, em sala cedida pela escola frequentada pelas crianças.
2. Nas sessões da coleta de dados, as crianças se sentavam lado a lado e recebiam propostas de atividades livres e orientadas, realizando seus desenhos em folha A4 e canetinha hidrocor.
3. As sessões foram registradas através de câmera filmadora em tempo integral, captando a ação das crianças e seu processo comunicacional durante o ato de desenhar.
4. O diário de campo, caderno de anotações, onde o pesquisador anota todos os acontecimentos realizados conforme o desenvolvimento da pesquisa, foi adotado como subsídio, além das gravações, para que o pesquisador resgatasse e construísse a memória do grupo.
5. Contato frequente, com a professora titular da turma, subsidiando a pesquisadora entender um pouco mais do contexto das crianças e seu processo de ensino-aprendizagem.

Adotando estes procedimentos na coleta de dados, optou-se pela observação participante, tendo em vista que, por meio dela, o pesquisador participa do cotidiano dos sujeitos, apreendendo tudo o que lhes é significativo e, ao mesmo tempo em que observa seus alunos, está participando do contexto social dos mesmos, através de observações e de interlocuções.

A análise documental, que de acordo com Caulley (in Ludke 1986, p. 38) “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de

questões ou hipóteses de interesse”, foi o procedimento para a análise dos desenhos recolhidos como dados da pesquisa. Conforme Moreira (2005), a análise documental compreende a identificação, a verificação e a apropriação do teor do conteúdo do material selecionado para análise. Ainda, segundo a autora, é fundamental que o pesquisador faça uma avaliação prévia das informações nele contidas. Assim, a análise documental mostrou-se mais adequada a avaliação dos desenhos, filmes e conversas com as professoras responsáveis, pois esta técnica permite contextualizar fatos, situações ou momentos, introduzindo novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos (MOREIRA, 2005).

4.2. As situações investigadas

As situações investigadas concentram-se na apresentação da escola onde a coleta de dados foi realizada e na exposição das duas crianças participantes da pesquisa. Quanto ao que foi possível verificar a respeito da escola, partiu da própria experiência da pesquisadora naquele ambiente como professora de arte no ano letivo de 2008. Porém, a respeito do que foi possível saber acerca do cotidiano das crianças investigadas, originou-se da observação e conversas com as respectivas professoras.

4.2.1. A escola

A escola onde ocorreu a coleta dos dados localiza-se no centro da cidade de Florianópolis em Santa Catarina. É uma escola pública, onde ingressam crianças e jovens, em sua maioria, carentes, moradores das comunidades da redondeza, atendendo-os do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

A escola também disponibiliza de uma classe especial de 1ª a 4ª séries que atende alunos surdos, até que possam seguir à 5ª série no ensino regular. Nessa classe, crianças e adolescentes surdos compartilham do mesmo espaço no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, além do aprendizado dos conteúdos e disciplinas que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas aulas de arte e educação física, estes alunos são

igualmente atendidos em momento dedicado apenas a eles. A turma conta, geralmente, com poucos alunos, cerca de dois a cinco e com duas professoras bilíngues, uma surda e outra ouvinte, no auxílio aos estudantes que adquirem a Língua Brasileira de Sinais por meio de uma proposta Bilíngue que propõe o aprendizado da língua de sinais como língua natural, pressuposto para o aprendizado da língua portuguesa.

Após os alunos surdos concluírem a quarta série nesta classe especial, passam a frequentar uma classe de ensino regular, com direito a um intérprete, assim como prevê o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo VI, Art. 23:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Os funcionários da escola, assim como o porteiro que havia concluído um curso básico de LIBRAS, professores e alunos pareciam ser muito atenciosos e compreensivos para com os alunos surdos. A pesquisadora, em um ano trabalhando no local, nunca vivenciou uma situação de desrespeito ou preconceito. Pelo contrário, todos pareciam bem familiarizados com aquela circunstância, exceto pelas crianças ouvintes que não recebiam instrução alguma quanto à surdez, porém, não havia discriminação nem quanto às crianças surdas nem quanto às com Síndrome de Down que, também, frequentavam a escola.

Notou-se, entretanto, que os alunos surdos, em horário de recreio, ficavam isolados ou na companhia de outros colegas, também, surdos, interagindo pouco com alunos ouvintes, ou preferiam ficar na companhia do porteiro que se esforçava para atender a conversa. Marcia Goldfeld (2002), igualmente, notou o isolamento nas brincadeiras escolares do menino surdo de sua pesquisa.

Considerando, portanto, a atuação da pesquisadora como professora da disciplina de Artes no ano letivo de 2008, deu-se a iniciativa de investigar o repertório gráfico em situação de privação da palavra por surdez profunda, convidando a participar, da pesquisa, um dos alunos surdos da classe com a qual a pesquisadora já havia trabalhado.

4.2.2. Os participantes da pesquisa

O presente estudo contou com a participação de dois meninos de nove anos, como já foi mencionado; um menino surdo que chamaremos de K e um menino ouvinte que chamaremos de W.

4.2.2.1. O contexto de K

Menino surdo, desde o nascimento, em consequência da rubéola adquirida pela mãe durante a gestação. Mudou-se para Florianópolis no ano de 2007, após morar em área rural durante muito tempo, matriculando-se naquela escola, segundo contato com a professora responsável pela turma.

Residindo na área rural do Estado de Santa Catarina, o menino frequentou algumas escolas, as quais não disponibilizavam assistência adequada para atendê-lo, o que dificultou sua adaptação na nova escola em Florianópolis. De acordo com a professora, K levou muitos meses até internalizar a rotina da escola e da turma, como: entrar na sala, sentar, abrir a mochila, organizar o material; “Para ele tudo era uma brincadeira” diz a professora. Ainda no primeiro ano letivo, recusava-se a entrar na sala toda vez que o pai o levava, chorando muito. Recusava-se, também, a sair da janela onde, por minutos a fio, ficava a olhar o movimento dos carros na rua e chamar a atenção para cada coisa nova que encontrava na cidade, inexistente no campo, até ser levado novamente à carteira para que se concentrasse nas atividades propostas pela professora.

A professora acreditava que, em função da surdez e do atraso no aprendizado da linguagem, estas regras básicas de comportamento tornaram-se difíceis, porém, ao longo dos meses, o menino assimilou estas normas, permitindo sua qualificação no desenvolvimento escolar. Logo que ingressou na escola, no ano letivo de 2007, não conseguia compreender uma ordem, como, por exemplo, pegar um livro na biblioteca; dois anos depois, a professora já lhe confiava algumas tarefas até mais complexas, como: ir à secretaria pedir que grampeassem algumas folhas, ou que pegasse a chave de alguma sala.

Quanto à família, soube-se, que não utilizavam a língua de sinais com o menino, apesar de terem conhecimento de sua importância. Em função disso, a família desenvolveu um vocabulário muito rudimentar, baseado em gestos e pantomimas. Isso ficava bem claro quando K conversava com o irmão mais velho que estudava na mesma escola. O fato acarretou dificuldades no processo de ensino/aprendizagem de K, pois o que era aprendido na escola não era vivenciado em casa. A professora, também, confessou que não possuía muito contato com família, pois, o pai de K já havia deixado de levar o menino todos os dias à porta da sala de aula. Marcia Goldfeld (2002) elucida que a família deveria ser responsável, antes da escola, em introduzir a língua de sinais ao filho surdo, explicando-lhe tudo o que for possível, nunca o deixando fora das conversas.

Durante as aulas de arte, ainda no ano de 2008, K demonstrava muito interesse nas atividades, principalmente, naquelas em que era utilizada tinta guache. Desenhava, geralmente, o que mais lhe chamava a atenção, como os ônibus e caminhões que passavam na rua, sempre comentando ou apontando para o objeto. No primeiro ano em que a pesquisadora atendeu a turma de K, que contava com três meninos, somente dois compareciam com mais frequência. Um desses meninos, colega de K já possuía um repertório de sinais bem qualificado, pois vinha de uma família com históricos de surdez, ajudando K e a pesquisadora sempre que necessário.

4.2.2.2. O contexto de W

Ao contrário de K, a pesquisadora não havia trabalhado com W até o momento da coleta de dados. Sua professora o indicou, assim que a pesquisadora lhe pediu que indicasse um aluno à pesquisa, com o padrão solicitado; segundo ela, o menino poderia participar, pois recuperaria com facilidade as aulas nas quais se ausentaria para a coleta de dados.

Morador das redondezas, sempre frequentou a mesma escola, sendo atendido pela mesma professora da primeira a quarta série. De acordo com sua professora, sempre passou com notas boas mantendo um comportamento exemplar, o que, com certeza, chama a atenção numa escola onde a maioria dos alunos sofrem com problemas de indisciplina.

Vinha de uma família de quatro irmãos, dos quais falava muito, principalmente da irmã que lhe ensinava novos desenhos. A respeito de seu comportamento e cotidiano na escola, pode-se dizer que W era um menino que se relacionava bem com colegas e era muito querido entre os funcionários e professores da escola.

4.3. Encaminhamento da pesquisa de campo

A coleta de dados se encaminhou de acordo com o que foi estabelecido no projeto inicial. Faz-se, agora, um breve relato de como foram os encontros, os materiais utilizados, bem como, o comportamento dos participantes.

Assim como já havia sido mencionado, os encontros ocorreram no período de Março a Julho, sempre às segundas-feiras, contando com aproximadamente uma hora. Como a coleta ocorreu no mesmo turno em que crianças frequentavam a escola, estabeleceu-se o horário após o intervalo do recreio – 10h15min - para que elas fossem liberadas à pesquisadora, totalizando quinze encontros. Estes ocorriam na sala destinada à disciplina de Artes, exceto os dois primeiros que ocorreram na sala de aula de K, com sua professora auxiliando a pesquisadora no que fosse necessário à comunicação com o menino. Sempre que possível, a pesquisadora entrava em contato com a professora de K com a finalidade de esclarecer alguns gestos comunicacionais, utilizados pelo menino, que eram incompreensíveis à pesquisadora e se informar sobre o desenvolvimento cotidiano do aluno.

Entre os materiais utilizados, estão: giz de cera e lápis de cor – usados somente no primeiro encontro, sendo substituídos, mais tarde, por canetinhas hidrocor, por interesse das crianças e necessidade documental. Quanto ao papel empregou-se sulfite tamanho A4.

Todos os encontros foram registrados através de filmes, e posteriormente, relatados por escrito em diário.

Num total de quinze encontros, K compareceu a todos e W esteve ausente em quatro, pois o horário da coleta coincidiu com provas ou “matéria nova”; sua professora não permitiu que o menino se afastasse.

Logo na chegada à escola já era possível notar a expressão de entusiasmo e alegria das crianças que logo vinham abraçar a pesquisadora. Ao longo do tempo, as crianças já haviam aprendido a rotina da coleta de dados e se encaminhavam à sala de artes logo após o término do recreio.

Sentadas lado a lado eram-lhes entregues as folhas e esparramadas as canetinhas; K logo se oferecia para ligar e posicionar a câmera fotográfica ao tripé, tarefa que realizava com entusiasmo. No início, as crianças se apresentavam bastante tímidas, principalmente, nos encontros que ocorreram ao lado da professora de K. Porém, logo que a coleta foi transferida para sala de artes, notou-se que as crianças pareciam ficar mais a vontade com a pesquisadora; dessa forma, no restante dos encontros contou-se apenas com a presença da pesquisadora e dos dois meninos. Assim que a proposta era explicada, eles começavam a desenhar e, no final, era pedido que comentassem seus desenhos.

Esperou-se, num primeiro, momento que as crianças realizassem apenas um desenho por encontro; esta proposta foi descartada, tão logo se notou a possibilidade de que realizassem mais de um desenho por encontro. Para tanto, inicialmente, foram levadas as propostas de atividades onde coisas específicas deveriam ser desenhadas, objetivando verificar um processo de investigação sobre as relações da criança surda com o desenho. Após esta etapa, as crianças poderiam realizar desenhos livres, revelando pluralidades e singularidades no desenvolvimento do desenho.

Ao todo, foram realizados 60 desenhos em 15 encontros, todavia, contarão, também, os desenhos realizados por K, no ano anterior onde a pesquisadora trabalhou com sua turma.

Apesar da afinidade que havia se constituído no ano anterior com K e a pesquisadora, o menino permaneceu muito tímido nos primeiros encontros, principalmente em função do novo colega que lhe era apresentado. A professora lhe explicou que, daquele dia em diante, a pesquisadora viria para que desenhassem durante um período.

Assim que o material era distribuído, K esperava que a proposta fosse explicada, porém, logo o menino sentia-se à vontade para fazer um novo desenho, pedindo que a pesquisadora o esperasse, ignorando, por alguns instantes, a proposta dada.

O menino W também pareceu bastante introvertido no princípio da coleta; não conhecia a pesquisadora nem o colega que lhe era apresentado, mas logo mostrou interesse e entusiasmo com a pesquisa. Sempre ouvia a proposta antes de desenhar e dizia que preferia quando a pesquisadora solicitava que fosse desenho algo, a tarefa de desenho livre, pois, nunca sabia o que iria desenhar, ocupando muito tempo para pensar o que realizaria.

Levou algum tempo até que W se relacionasse com K em função da falta de comunicação entre os dois, todavia, K sempre se referia a W apontando para seus desenhos. A pesquisadora sempre explicou a W, a condição de K, que o menino era surdo, nada ouvia, por isso era preciso conversar com ele através das mãos; para isso ele poderia fazer sinal de OI¹⁶, mas o menino demorou algum tempo até que se interessasse a conversar com K. Mesmo assim, a comunicação entre os dois, geralmente, ficava na observação dos desenhos um do outro, ou quando W apontava alguma canetinha que K não encontrava.

4.4. Levantamento prévio das informações contidas nos desenhos

Assim como já foi mencionado, na realização da coleta de dados, contabilizaram-se 60 desenhos entre direcionados e livres. Serão expostas, aqui, as tarefas realizadas para a obtenção dos desenhos, contudo, na análise dos dados, aquelas serão verificadas dentro das categorias determinadas no capítulo seguinte. Para a realização das atividades direcionadas, optou-se por levar, aos alunos, objetos ou imagens de cartões para que os representassem graficamente, além de livros e vídeos com histórias infantis. Outra tarefa direcionada de interesse foi o desenho da família como recurso de estímulo para a representação da figura humana, além da observação de paisagem.

4.4.1. Atividades direcionadas

Numa das propostas direcionadas, objetivou-se o desenho de objetos miniaturas; utilizou-se miniaturas de personagens de desenhos animados do

¹⁶ Os sinais da LIBRAS são representados na Língua Portuguesa por letras maiúsculas.

cotidiano dos meninos, como “Bob Esponja” e “Pica-Pau” para verificar se as crianças os desenhariam de memória ou fariam desenhos de observação.



Fig. 01 miniatura Bob Esponja



Fig. 02 miniatura Pica-Pau

(Fotos 01 e 02: Liane Oleques)

Foram levadas, aqui, outras miniaturas de figuras humanas que não representam personagens conhecidos, porém do cotidiano, como a figura de um cozinheiro.



Fig. 03 objeto “marcador de tempo” figura de um cozinheiro
(Foto: Liane Oleques)

K, nesta etapa da pesquisa, também colaborou com algumas ideias, tirando o seu tênis para desenhá-lo.

Outra proposta bastante utilizada foi a figura de cartão. Estas figuras, num primeiro momento, foram utilizadas com a finalidade de facilitar a comunicação com K, todavia o menino mostrou grande interesse em copiá-las. Em função disso, definiu-se que as figuras seriam utilizadas como uma proposta similar ao desenho de observação. Objetivou-se a verificação de como ocorrem às relações de desenho entre a criança surda e a ouvinte. Estas figuras foram retiradas de um site da internet, do qual era possível baixar desenhos para colorir. Escolheu-se figuras, em especial, que representassem figuras humanas em ação, como o marceneiro, o motorista, o jogador de

futebol e o bombeiro, além de animais e objetos. Algumas imagens, no entanto, eram fotos coloridas, principalmente as de animais, retiradas de outros sites.



Fig.04 imagem de cartão foto: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/canal-desenhos-para-colorir/>



Fig. 05 livro de histórias em LIBRAS. (fonte: Biblioteca Monteiro Lobato, APAE/Florianópolis) (Fotos: Liane Oleques)

Em duas das propostas orientadas, optou-se por mostrar vídeos e livros, contando com histórias infantis para que as crianças pudessem desenhar. As histórias foram: “Gato de Botas” e “Rapunzel”. A primeira contou com dois livros diferentes, sendo um deles especialmente elaborado para crianças surdas, com um DVD em LIBRAS da história (ver fig. 05). Este mesmo livro continha três histórias com ilustrações feitas por crianças surdas, sendo usadas, somente as duas mencionadas anteriormente.

O DVD foi passado com a intenção de que K pudesse compreender melhor a história, e o livro servia para que ambos pudessem acompanhá-la, desenhando-a mais tarde. Desta forma, esta proposta serviu como recurso de estímulo para que as crianças desenhassem a figura humana.

Optou-se, também, pela realização de desenhos de observação da paisagem; nesta etapa; as crianças foram à janela observar a paisagem e, em seguida, desenhá-la. Como proposta intensificadora do desenho da figura humana, elegeu-se o desenho da família. Propostas como desenhar-se, desenhar a pesquisadora ou desenhar um ao outro também foram realizadas.

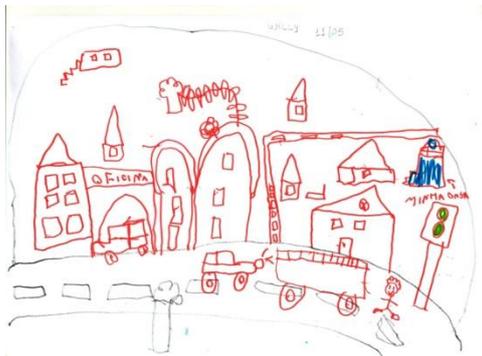


Fig. 06 exemplo de tarefa orientada: paisagem; desenho realizado por W.

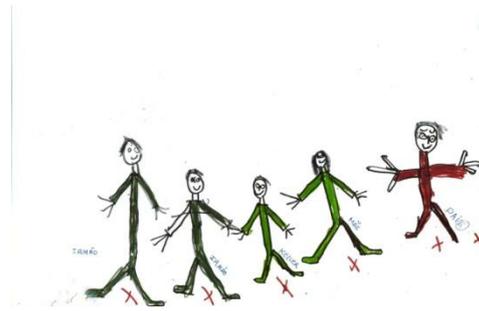


Fig. 07 exemplo de tarefa orientada: desenho da família; desenho realizado por K.

4.4.2. Desenhos livres

Nesta categoria surgiram temas variados como: paisagens, objetos, animais, figura humana, veículos etc. A maior parte destes desenhos foram realizados de memória, no entanto, algumas referências de objetos a disposição na sala orientaram a temática de K, que frequentemente interessava-se por desenhar objetos próximos. O desenho livre proporciona a análise do repertório gráfico espontâneo das crianças.



Fig. 08 exemplo de proposta livre; desenho realizado por W.

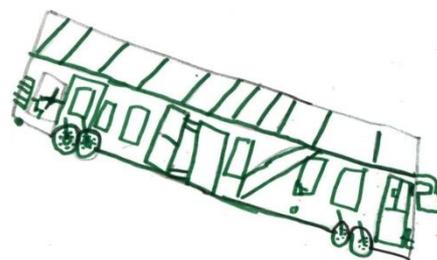


Fig. 09 Exemplo de proposta livre; desenho realizado por K.

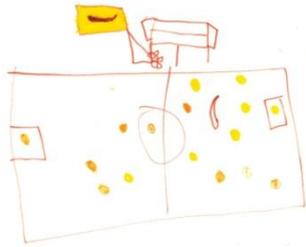
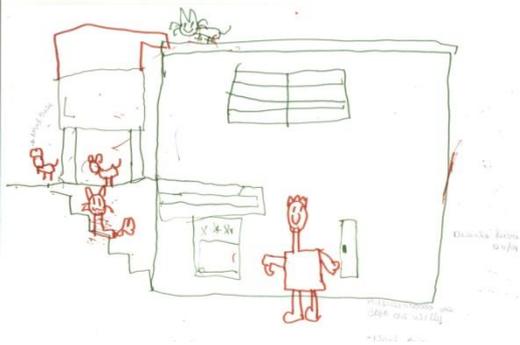
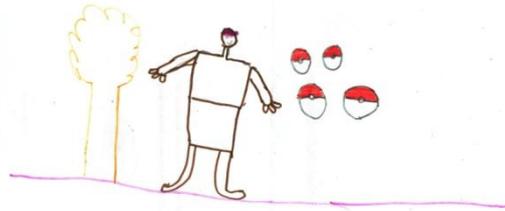
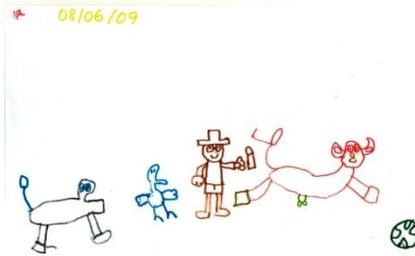
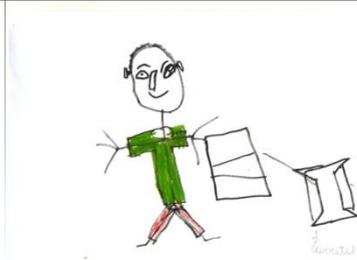
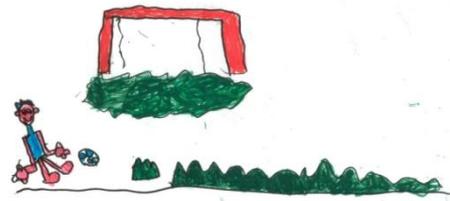
CAPÍTULO V

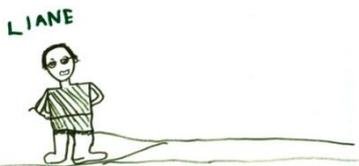
ANÁLISE DOS DESENHOS COLETADOS

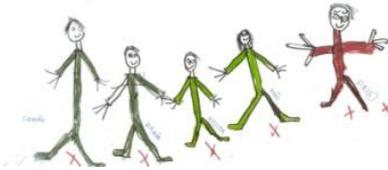
No capítulo anterior objetivou-se relatar como foram as coletas dos desenhos, a escola e os sujeitos analisados. Neste capítulo, reserva-se a análise do material recolhido na coleta de dados; divide-se em quatro sessões correspondentes à seleção dos desenhos por categorias que serão analisados à luz dos teóricos discutidos anteriormente, a saber:

1. Figuras humanas – concentram-se, nesta sessão, todas as figuras humanas encontradas, seja nas propostas orientadas ou livres. A figura humana torna-se relevante nesta análise, pois segundo Wallon (1968) ela é um dado proeminente no desenvolvimento gráfico. Abaixo os desenhos analisados nesta sessão (alguns desenhos repetem-se nas diferentes categorias):

Desenhos de K	Desenhos de W
	
	

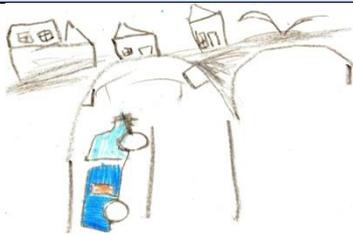






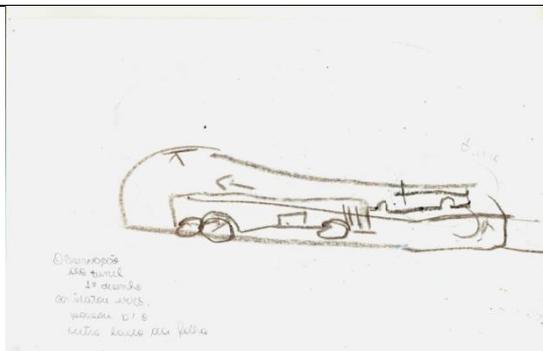
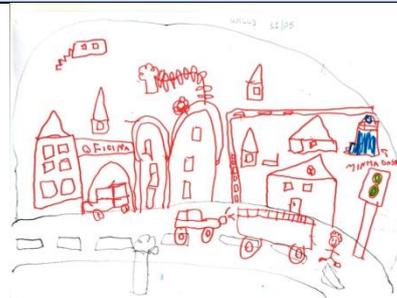
2. Desenhos de observação: paisagens, cartões e personagens – em geral, esta sessão reservou-se a propostas orientadas. Desenhos analisados, respectivamente:

Desenhos de K



1. Casas exterior

Desenhos de W



Observação
da linha
19 de Junho
de 2010
na linha 178
entre a casa da família

06104103
ANIMAIS
 Kallio - escola de crianças de São Antonio
 5 Anos de idade

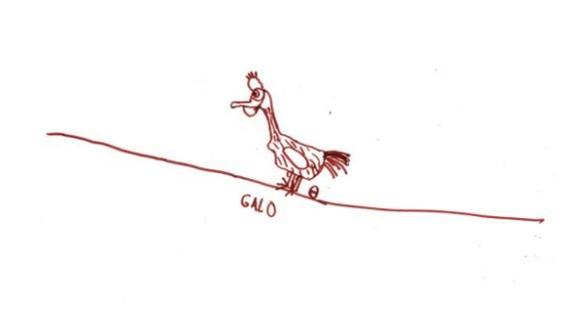
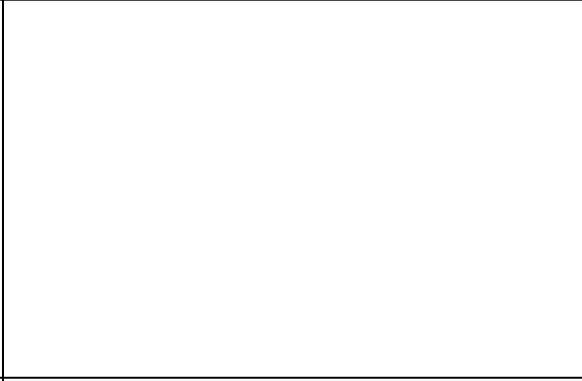
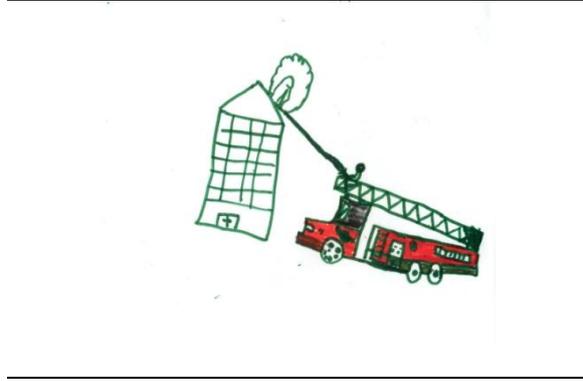
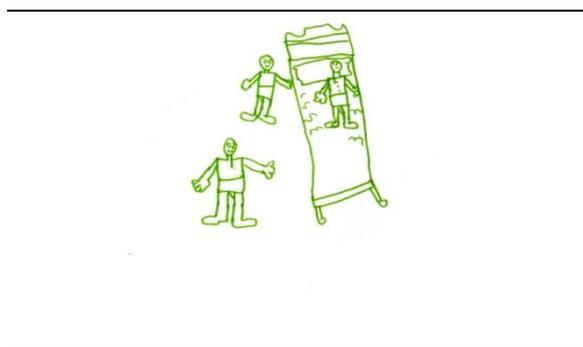
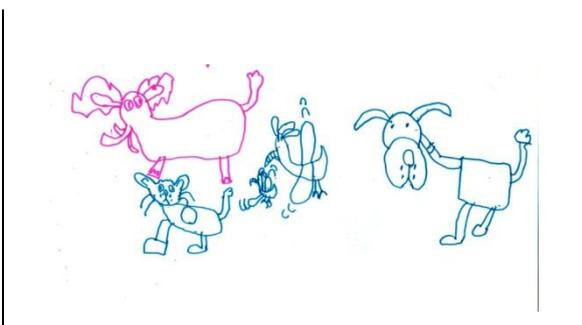
1

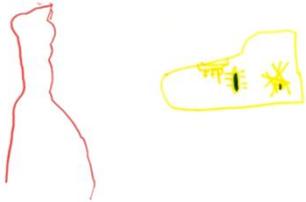
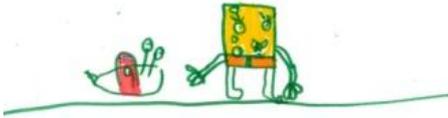
2

3

4

5





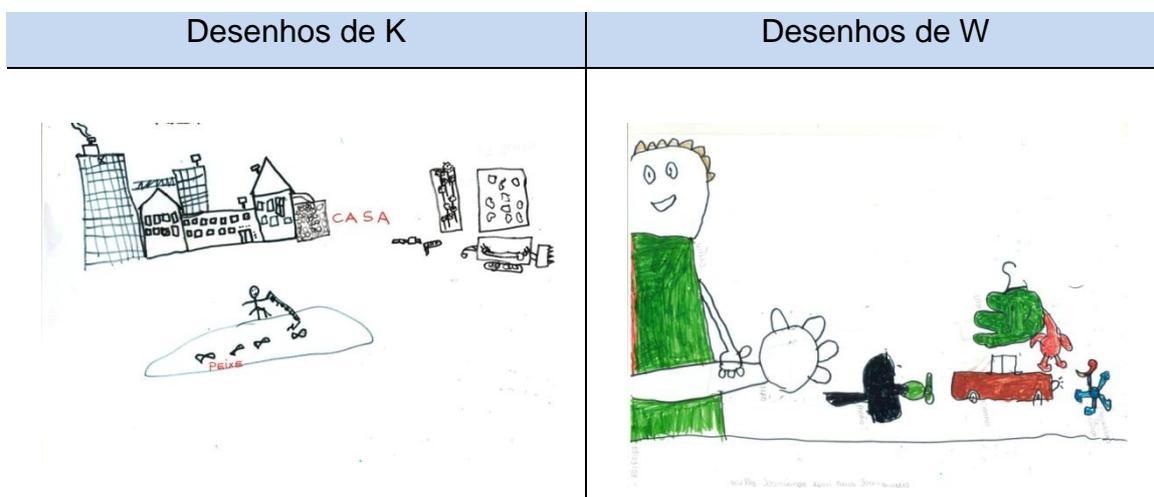
PICA PAU

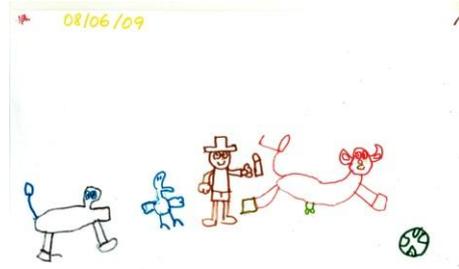
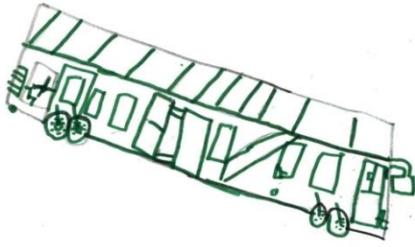


3. Desenho de história: constitui os desenhos elaborados depois da observação das histórias infantis. Abaixo, os desenhos analisados nesta sessão:

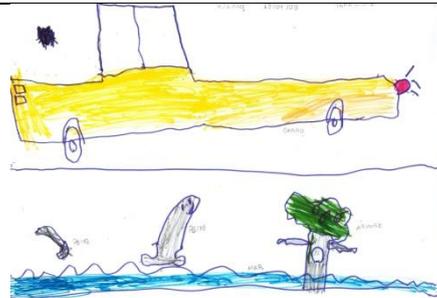
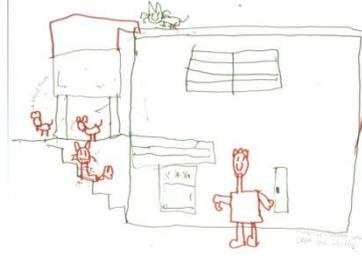


4. Desenho livre: constitui a produção gráfica independente. Nesta sessão aparecem animais, figuras humanas, objetos, veículos, etc. São desenhos elaborados de memória e também de observação, porém com temática livre.

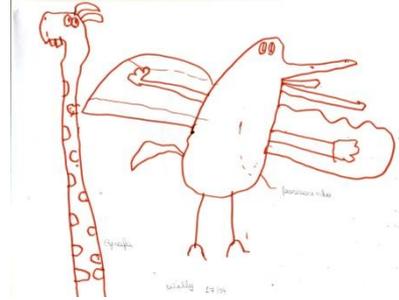
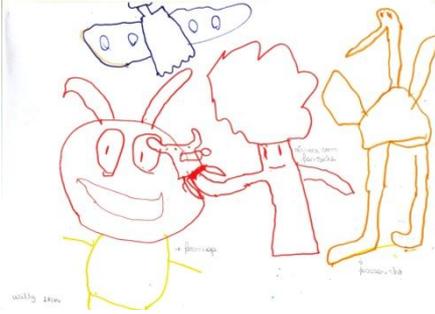


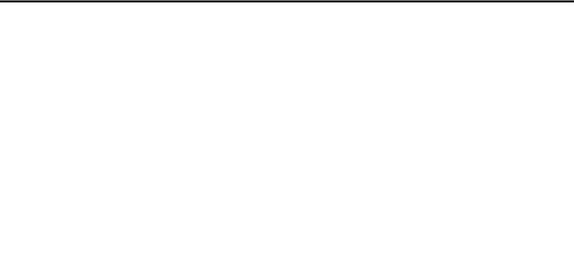
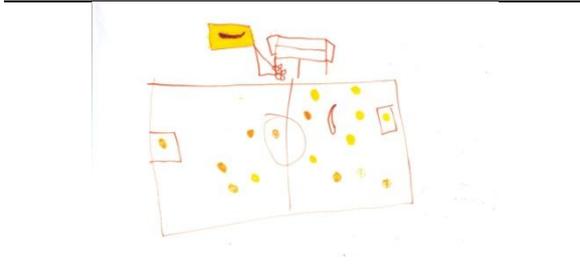
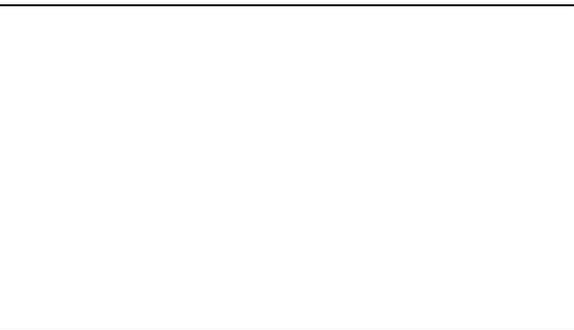
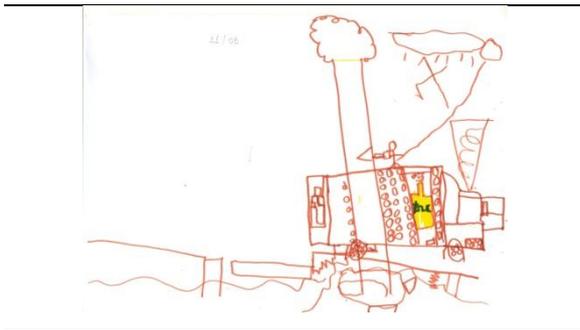
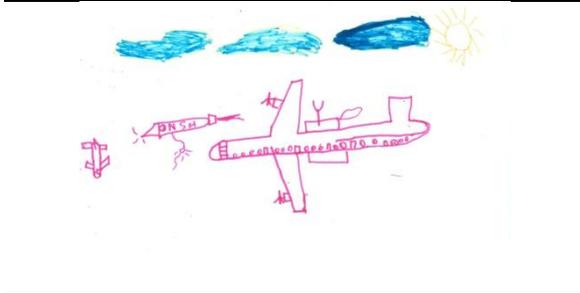
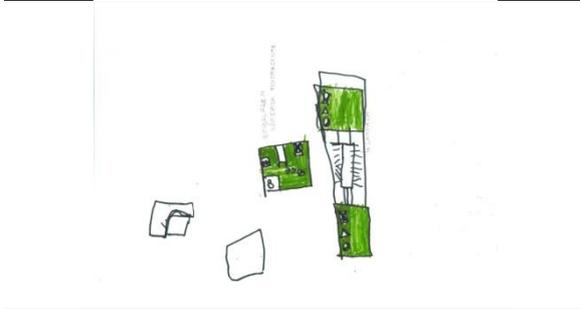
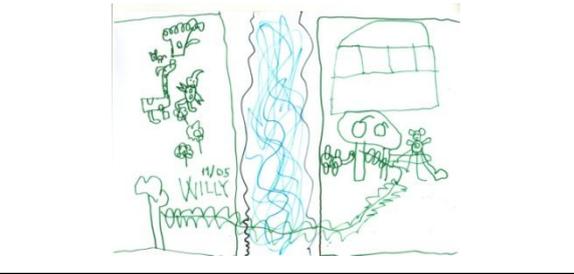
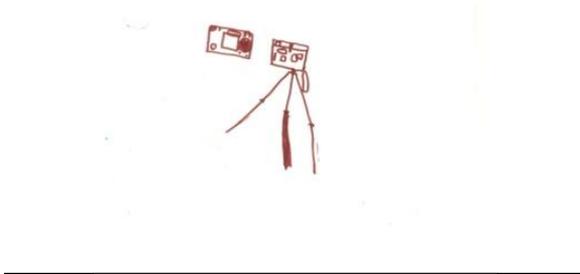


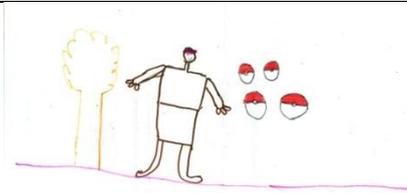
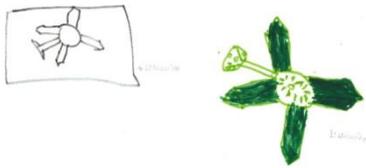
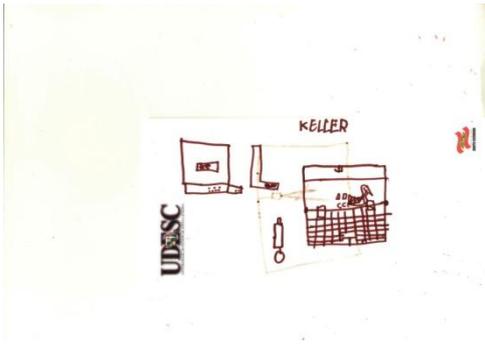
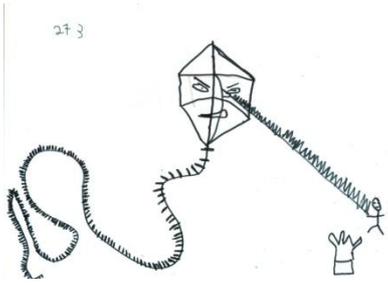
FOTO



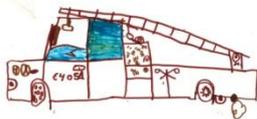
COMPUTADOR







24/09



5.1. Figuras humanas

Sabe-se que o domínio da figura humana pela criança é uma constante conquista gráfica. Duarte ressalta que, popularmente, “(...) o bom desenhista é aquele que consegue copiar com exatidão um super-herói das Histórias em Quadrinhos ou Desenhos Animados.” (1995, p. 63), ou seja, aquele que dispõe de uma melhor representação da figura humana. Todavia, na presente investigação, a figura humana, no que dependeu dos participantes, ficou em segundo plano. Para tanto, foi necessário que se criassem recursos de estímulos para que a figura transparecesse nos desenhos das crianças. Compreende-se, portanto, o que Duarte e outros pesquisadores do desenho infantil já haviam ressaltado – a criança, a partir de certa idade, considera-se incapaz de desenhar a figura nos padrões da visualidade, evitando-a.

As figuras humanas encontradas compreenderam cerca de menos de 50% dos desenhos recolhidos. Apareceram, frequentemente, expostas, centralizadas na folha ou em caráter secundário no cenário representado; foram poucos os casos onde a figura tem um papel principal no desenho ou está em ação. Como já foi ressaltado, a maior parte das figuras humanas foram realizadas em atividades orientadas, como, por exemplo: *menino jogando futebol, desenho do colega, desenho da pesquisadora* ou *desenho da família*. Deste modo, serão analisadas, aqui, algumas considerações já discutidas no Capítulo II, acerca do desenho, como: Tipo e Modelo Interno, Realismo Intelectual e Visual, desenho de Raio X, além das considerações de Duarte e Wallon em relação à figura humana.



Fig. 10 exemplo de figura humana centralizada; desenho realizado por W.

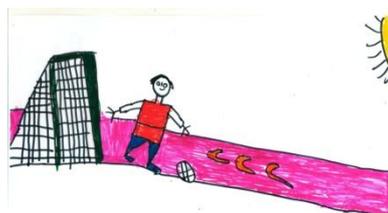


Fig.11 exemplo de figura humana em ação; desenho realizado por K.

Os desenhos de figuras humanas começaram tímidas, com muitos bonecos palitos, principalmente quando a figura não assumia um papel importante no desenho. Em nem um momento as crianças representaram, espontaneamente, personagens como super-heróis, lutadores ou guerreiros, como é comum nesta idade, entre meninos. Observou-se, contudo, os *Tipos* de esquema corporal seguidos pelas crianças.

Foi interessante notar o repertório de K, o menino surdo, quanto à construção da figura humana. K utilizou cerca de três esquemas constituintes da figura: o boneco palito, o boneco geometrizado e um tipo de boneco palito composto de volume (ver fig. 14). O menino, no entanto, não diferenciou o sexo dos personagens quanto à geometrização, apontadas por Wallon e Duarte, geralmente, usava o retângulo para o tronco, em ambos os casos (ver fig. 12). Salientam-se, neste caso, as questões concernentes aos esquemas culturais, bem como, as de visualidade no menino surdo, tendo em vista que, no momento em que foi realizado o desenho, a pesquisadora não usava saia e foi representada com sua calça.



Fig. 12 exemplo de boneco geometrizado feminino. Desenho realizado por K.

Outro ponto importante, na construção de K, foi na realização da tarefa desenho da família (ver fig. 14). Após fazer uma estrutura de boneco palito o menino contornou o traço já realizado, a fim de dar corporeidade ao personagem ou vesti-lo – ele começa da esquerda para direita na ordem dos bonecos. Para tanto, K apalpou o próprio braço, de modo a transferir o volume sentido ao boneco desenhado. Este fato ressaltou a importância que K dá às referências reais quando desenha.

Wallon (1968) lembra que quando a criança é solicitada a desenhar diversas vezes um mesmo tipo de desenho – como no caso do desenho da família, onde o mesmo tipo gráfico é repetido para desenhar diferentes personagens – há uma deteriorização gráfica, além da demarcação, ou seja, não há modificação do esquema para cada boneco, personagens femininos e masculinos compartilham de um mesmo tipo gráfico. Wallon atribui esta característica à repetição: “(...) a menudo su dibujo no se modifica para marcar la distinción entre vários personjes, sino más bien como consecuencia de la

repetição.”(WALLON, 1968, p. 57) isto foi observado na sequência de figuras humanas de K no desenho da família. As mesmas considerações foram feitas em relação ao desenho de mesmo tema de W, além de não distinguir claramente gêneros em seu desenho, W utilizou canetinha de cor escura para representar seu cabelo, sendo que seu cabelo é louro claro.



Fig. 13 desenho da família; desenho realizado por W.

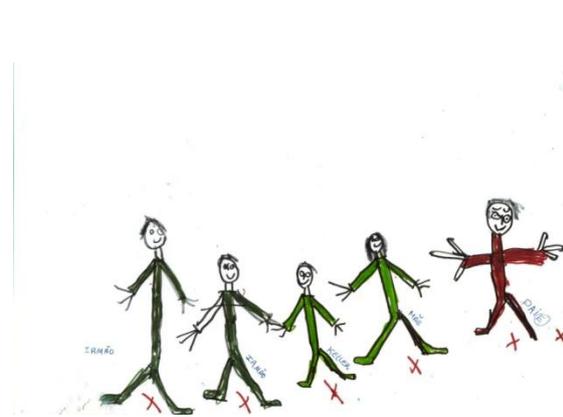


Fig. 14 desenho da família; desenho elaborado por K.

K utilizou, por diversos momentos, a figura humana para se retratar dentro de uma situação ou fato acontecido com ele; noutros momentos evita desenhar as mãos (ver fig. 12) dos personagens, escondendo-as nas costas do boneco. Wallon confere este recurso gráfico ao fato de a criança ter dificuldades em representar as mãos. Também é possível atribuí-lo a uma economia mental ou cognitiva, uma tendência pertinente a criança ao desenhar, como aquela apresentada nos esquemas gráficos abordados por Duarte.

Quanto ao que foi possível observar acerca da representação da figura humana de W, pode-se dizer que suas figuras respeitaram um mesmo esquema de bonecos geometrizados, porém mais arredondados e menos rígidos que os de K. W se preocupou em exibir as mãos de seus personagens, todavia, notou-se, principalmente, em relação às mãos, um esquema bastante utilizado por crianças menores – mãos em forma de círculos raiados. Há, aqui, o que Luquet (1969) denominou como

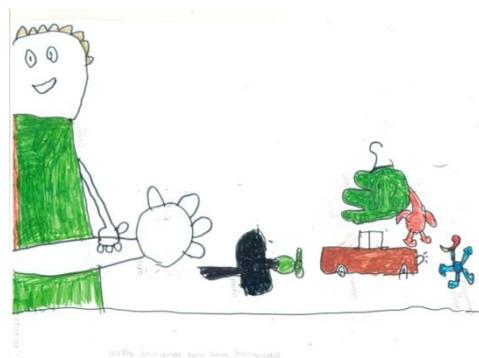


Fig. 15 exemplo de mãos com círculos raiados; desenho realizado por W.

Conservação do Tipo que leva muitas crianças a não perceberem imperfeições em seus desenhos. Foi possível notar nos desenhos de W, a utilização de um modelo de configurações de mãos que já não atendem aos padrões de mãos nesta idade.

Constatou-se, também, que não há mobilidade ou movimentos representados por articulações de braços e pernas nos desenhos de figura humana. Mesmo nas figuras representadas em ação os personagens permanecem estáticos. Esta característica é constante nos desenhos dos dois meninos. Assim como Wallon já havia verificado, há uma dificuldade extrema em representar bonecos sentados. W deixou isto evidente na tentativa de simular esta articulação (ver fig. 16). K não ousou fazer este tipo de representação em seus desenhos. Porém, em outra proposta, a qual deveria ser desenhada uma miniatura de personagem de desenho animado – pica-pau (ver fig. 02) - o menino chamou a atenção na construção das pernas do boneco que se encaixavam perfeitamente ao tronco, apresentavam a articulação necessária ao construir a perna de trás, ligeiramente, menor (ver fig. 17).



Fig. 16 detalhe de desenho realizado por W; exemplo de personagem sentado.



Fig. 17 desenho realizado por K; exemplo de figura sentada.

Outro ponto que pode ter acentuado a importância das referências visuais em K, relacionou-se ao desenho de observação da figura humana. Nesta atividade, a pesquisadora propôs que os meninos se desenhassem e, em seguida, desenhassem a pesquisadora. K agregou detalhes às roupas, como bolsos das calças, botões e, até mesmo, o entrelaço da blusa de tricô

(ver fig. 12). W só percebeu estes detalhes após a observação do desenho de K, acrescentando-os, também, em seu desenho.

Mesmo levando em consideração a iniciativa de K em atribuir as referências visuais em seus desenhos, concluiu-se que, com relação à figura humana, os meninos ainda se encontram na etapa gráfica do Realismo Intelectual. Isto também se evidenciou na construção dos pés dos personagens que, mesmo desenhados de frente são apontados para o lado. Isto se deve, segundo Luquet (1969), às dificuldades que as crianças têm em construir desenhos em perspectiva, o que ocorreria, com mais evidência, na fase do Realismo Visual. Luquet chamou esta situação de *mudança de ponto de vista* e a situa na etapa do Realismo Intelectual.

Analisando os desenhos sobre a figura humana, deduz-se que, ao contrário de K, W apresentou um traço um tanto impreciso, dando a impressão que seu desenho não condiz com sua idade. Provavelmente, aconteceu, aqui, o que Luquet e Vigotski haviam constatado relativamente à falta de interesse pelo desenho das crianças já no fim da infância.

5.2. Desenhos de observação: paisagens, personagens e cartões

Nesta sessão, serão abordadas as tarefas orientadas de representação de personagens de desenhos animados como Bob Esponja e Pica-Pau (ver fig. 01 e 02), e outros personagens em miniatura. Esta tarefa possibilitou a verificação de questões de visualidade e referência. Ao desenhar personagens da mídia tão conhecidos, as crianças usarão como referência o objeto miniatura real ou a menção dos desenhos animados?

Os cartões com figuras de animais, também, seguiram os mesmos objetivos. Ao desenhar um animal já conhecido, as crianças vão representá-lo pela referência do cartão ou usar a memória e experiência própria, acerca do animal? A tarefa de desenhar a paisagem vista através da janela da sala serviu para o mesmo fim.

Nesta etapa da pesquisa, foram levadas, aos participantes, miniaturas de personagens já especificados, como Pica-Pau e Bob Esponja, os quais foram escolhidos por serem personagens de desenhos animados, exibidos, diariamente, na TV e gozarem de grande popularidade entre as crianças. Outro

personagem foi a miniatura de um boneco cozinheiro, de formato arredondado, bastante simplificado (fig. 03) para facilitar o desenhar das crianças.

Ao desenharem o boneco Pica-Pau (uma espécie de boneco de cordas que dá picadas onde é fixado, em função disso a posição sentado) e Bob Esponja (junto do personagem Bob Esponja constava seu companheiro caracol Gary, o qual os meninos, também, puderam desenhar) os meninos se dividiram. K, o participante surdo, representou-os como um desenho de observação, olhando e copiando, minucioso em cada detalhe; porém, W os desenhou da forma que os conhecia, ignorando as miniaturas e acrescentando detalhes do contexto dos personagens como casa, amigos e paisagem (fig. 18 e 19).



Fig. 18 desenho do personagem Pica-Pau; desenho realizado por W.



Fig. 19 desenho do personagem Bob Esponja; desenho realizado por W.

Após a observação do desenho de W, K, também, acrescentou uma árvore ao seu desenho do Pica-Pau (fig. 20). Isto pode denotar, além do aprendizado do desenho um com o outro, que K não compreendeu, naquele momento, o significado que envolve o personagem, mesmo conhecendo-o pela TV. Ou seja, o personagem não lhe era estranho, fazia-lhe sentido, porém foi difícil saber se K sabia que se tratava de um pássaro e da relação pássaro X árvore. Será que K não compreendeu o significado que envolve a figura do personagem, mesmo o conhecendo pela TV? Se K estabelecia esta ligação, por que não colocou a árvore antes ou algum outro elemento que transparecesse esta relação? Já, no desenho de Bob Esponja, K realizou somente os bonecos sem intervir com o contexto (fig. 21), talvez porque estivesse sozinho já, que W não participou deste encontro e realizou esta tarefa mais tarde.

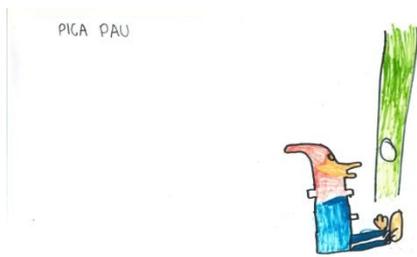


Fig. 20 desenho do personagem Pica-Pau; desenho realizado por K.



Fig. 21 desenho do personagem Bob Esponja; desenho realizado por K.

Foi interessante notar que os dois meninos usufruíram da mesma técnica para desenhar alguns personagens – o contorno da miniatura. W contornou o boneco Bob Esponja para realizá-lo com mais precisão. Da mesma maneira K fez essa tentativa ao realizar o desenho do boneco do cozinheiro, porém desistiu, fazendo-o de observação (fig. 22 e 23). Como já foi salientado, K encontrava-se sozinho, neste dia, e quando W usou a mesma técnica seu colega fazia outra tarefa, portanto, não havia como os meninos se basearem um na ideia do outro.



Fig. 22 exemplo de contorno do boneco cozinheiro; desenho realizado por K.



Fig. 23 desenho do boneco cozinheiro – desenho de observação; desenho realizado por K.

Neste dia, K empolgou-se e decidiu desenhar seu próprio tênis, atraído pela temática “Homem Aranha” do calçado (fig. 24). Notou-se que mesmo com dificuldades técnicas na construção de algumas figuras, o menino insistia em desenhar objetos próximos.

No que diz respeito às figuras de cartões, foram utilizadas num primeiro momento para promover uma possível



Fig. 24 desenho do tênis; desenho realizado por K.

comunicação com K, uma vez que o diálogo com pessoas surdas é facilitado por meio da visualidade; neste caso, optou-se por figuras infantis de animais, veículos e, especialmente, figuras humanas em ação. Assim foi com o tema “menino jogando futebol”. Ao explicar a tarefa a K, foi-lhe mostrado a figura de um menino jogando futebol ao mesmo tempo em que se explicava em LIBRAS, a tarefa. A seguir, retirou-se da frente dele a figura, e o menino, após entender a proposta, desenhou sem adotar o modelo exibido e sem segui-lo. Esta tarefa serviu como recurso de estímulo para a representação da figura humana.

Porém, no decorrer dos encontros, o menino se mostrou interessado em copiar os modelos que lhe eram expostos, adotando-se, assim, a proposta de desenhar as figuras de cartões, possibilitando um paralelo entre os desenhos dos dois meninos.

Foi interessante notar a produção de K na tarefa de desenhar as figuras de animais. Além de o menino copiar as imagens, atencioso aos detalhes, ele desenhou o que parece ser o limite do cartão, delimitando as figuras que aparecem na mesma folha sulfite (fig. 25, 26 e 27).

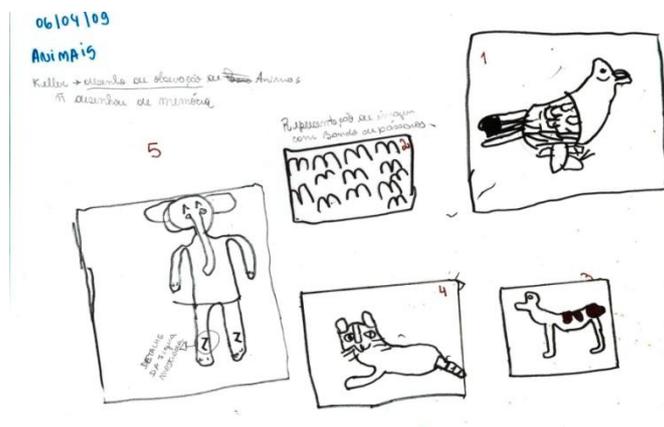


Fig. 25 animais; exemplo de delimitação da figura dentro do cartão. Desenho realizado por K.



Fig. 26 figura de cartão original.
(<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/canal-desenhos-para-colorir/>)

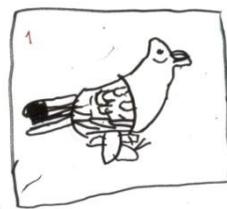


Fig. 27 detalhe de desenhos de animais. Desenho realizado por K.

Mesmo salientando as características visuais em seus desenhos, K mostrou utilizar alguns recursos gráficos, como, por exemplo, a letra “M” (fig.28 e 29) para representar um bando de pássaros. Isto denota que o menino também, faz representações correspondentes aos Níveis de Base para explorar seus desenhos, compreendendo-os como generalizações configuracionais, ou seja, resumos cognitivos já apontados anteriormente por Darras. K utilizou, aqui, um pensamento de ordem figurativa, ou seja, o menino fez uma simplificação ou resumo que salienta as partes formais dos pássaros, denotando relações de significado e sentido bem apreendidas.

Um bando de pássaros leva a criança a fazer uma simplificação de formas, assim como no desenho de platéia num jogo de futebol onde só aparecem círculos representando as cabeças. Em função da quantidade de pássaros ou de cabeças, estes esquemas gráficos de Nível de Base são solicitados, pois demandam menor esforço cognitivo.



Fig. 28 imagem de cartão original (Fonte desconhecida)

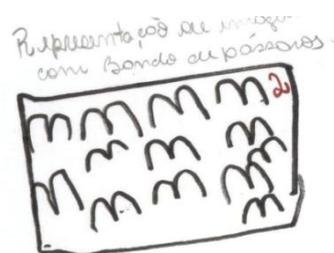


Fig. 29 detalhe, exemplo de representação de bando de pássaros. Desenho realizado por K.

Diferente de K, W não se sentiu à vontade para copiar as figuras e utilizou esquemas gráficos correspondentes às imagens (fig. 30, 31 e 32). W está numa fase em que critica seus desenhos e não se considera um bom desenhista, talvez, por isso a insistência em evitar a cópia. Deste modo, W não

abandona formas ou modelos de desenhar que poderão ser repetidos durante a fase adulta.



Fig. 30 Detalhe, desenho de cartão – elefante. Desenho realizado por K.



Fig. 31 imagem de cartão original (<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/canal-desenhos-para-colorir/>)

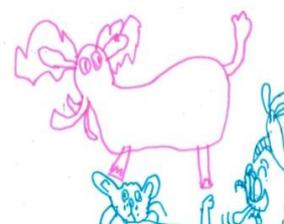


Fig. 32 Detalhe, desenho de cartão – elefante. Desenho realizado por W.

Em outras atividades de cópia, K acrescentou elementos aos desenhos, criando composições.

Em uma atividade de desenho livre, K desenhou um caminhão de bombeiros, gesticulando à pesquisadora da seguinte forma: pegou duas canetinhas e as deslizou no ar, representando o movimento da escada do caminhão de bombeiros; a pesquisadora não entendeu até que o menino começasse a desenhar. No encontro seguinte, o qual W estava ausente, a pesquisadora levou figuras de bombeiros, caminhões e até uma miniatura de caminhão, além de ensinar, a K, o sinal em LIBRAS, da palavra bombeiro. Na proposta daquele dia, as figuras variavam de desenhos simples aos mais elaborados. K poderia ficar à vontade para escolher a figura que desejasse desenhar, escolheu a mais elaborada de caminhão, talvez por achá-la mais completa ou realista. Ao contrário do que ocorreu no desenho do boneco do Pica-Pau, onde K pareceu não estabelecer relações de significação com o personagem, neste desenho ele acrescentou um prédio em chamas (fig. 33 e 34) após desenhar a figura de caminhão com bombeiro.



Fig. 33 imagem original de cartão. (Fonte desconhecida.)



Fig. 34 desenho de caminhão de bombeiros. Desenho realizado por K.

No mesmo encontro, foi lhe dado a figura de um galo; após copiar a imagem, atencioso aos detalhes, K acrescentou um risco para o chão e em seguida um ovo (fig. 35).



Fig. 35 desenho de um galo com ovo. Desenho realizado por K.

A partir destas atividades, K parecia demonstrar que tinha conhecimento dos conceitos que envolvem estas imagens, já que fez a relação fogo/bombeiro e ovo/galinha. Márcia Goldfeld (2002) afirma que uma criança surda, ao brincar de carrinho, por exemplo, não se difere de uma criança ouvinte. As duas brincam da mesma forma, empurrando o carrinho. Porém, a autora afirma que na criança ouvinte “o significado do objeto (carrinho) é deslocado (carro de verdade)” (2002, p. 75), questionando se “o significado atribuído ao carrinho e, a si própria são iguais para estas crianças” (2002, p. 76).

K, no entanto, parecia possuir a capacidade de generalização, já que atribuiu elementos relacionados ao contexto de cada figura. Porém, é difícil saber até que ponto esta relação é compreendida fora da experiência vivenciada ou concreta, considerando-se que o menino morou por muito tempo em área rural. Ou seja, as figuras para K podem transmitir somente uma noção

de sentido que é particular e se dá em determinado contexto, diferente do significado que é partilhado socialmente. Uma criança criada no perímetro urbano compreende que uma galinha bota ovos, mesmo sem nunca ter visto uma, ou seja, ela estabelece uma relação de significado. Talvez, para K, as relações de significado, dependam de experiências realmente vivenciadas.

A última etapa dos desenhos de observação foi o desenho de paisagem, vista da janela da sala onde a coleta era realizada. Esta paisagem compreendia os túneis que ligam o centro ao sul da ilha de Florianópolis, bem como, as habitações que lá estão. As crianças observaram a cena e logo a colocaram no papel.

K se dedicou a fazer um carro dentro do túnel; ciente da dificuldade em representar, logo descarta o desenho inicial e acha um jeito mais fácil de construir a cena (fig.36 e 37).

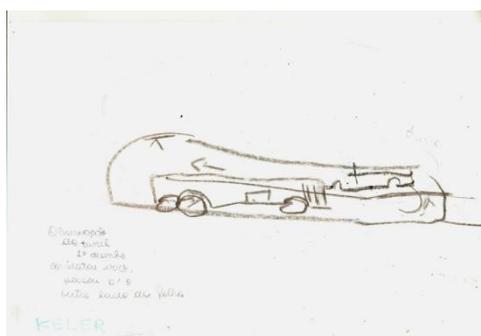


Fig. 36 desenho de paisagem. Desenho realizado por K.



Fig. 37 desenho de paisagem. Desenho realizado por K.

W não economizou detalhes ao representar sua cena (fig. 38). Ao fazê-la, disse que morava naquela comunidade, o que talvez justifique a riqueza de pormenores. Notam-se, principalmente, os esquemas de carros, os quais parecem condizer com desenhos realizados por crianças pequenas.



Fig. 38 desenho de paisagem. Desenho realizado por W.

5.3. Desenho de história

Além dos recursos de estímulos, usados para a representação da figura humana, foram utilizadas histórias infantis para que as crianças pudessem interpretar através do desenho. Após a observação das histórias por meio dos livros e do vídeo com narração em libras que poderia ajudar K na interpretação, já que o menino ainda não conhece a leitura em português, os participantes da pesquisa puderam desenhar sua interpretação da história. K, no entanto, não se mostrou tão familiarizado com a LIBRAS, mostrada no vídeo, quanto se mostrou com o computador, onde o vídeo estava sendo apresentado. Com pouco tempo de vídeo já se desinteressava, concentrando sua atenção no computador, o qual desenhou diversas vezes em outras oportunidades. W já conhecia e compreendia as histórias e, após folhear os livros, dedicou-se a desenhar.



Fig. 39 desenho História da Rapunzel; desenho realizado por W.

K, entretanto, não hesitou em escolher uma figura do livro para copiar.



Fig. 40 desenho História Gato de Botas; desenho realizado por K.



Fig. 41 capa do livro utilizado para a História do Gato de Botas.

A primeira impressão recebida, após analisar o desenho de K (fig. 40), foi a de que o menino não compreendeu a proposta. Foi-lhe explicado que deveria desenhar a história; a pesquisadora fez o sinal de DESENHAR e, em seguida, apontou para o livro. Assim como já foi salientado por Goldfeld (2005),

a criança surda possui sérias dificuldades em compreender tarefas simples, mesmo com um estímulo não verbal como um desenho animado mudo e neste caso, com a história ilustrada.

Talvez, o fato de a pesquisadora ter apontado para o livro, logo após fazer o sinal de DESENHAR, fez com que K compreendesse que deveria desenhar a imagem do livro; todavia, o menino desenhou somente o personagem, diferenciando este desenho das vezes que copiava a figura de cartão e a limitava aos contornos dos cartões. Desta vez, ele não observou nenhum outro detalhe que compreendia a capa do livro, como a estrada e o céu; restringiu-se ao personagem. Isto leva a crer que pode ser considerado que K entendeu a proposta. Nota-se, portanto, a persistência de K em referenciar-se em objetos reais para desenhar.

Brent Wilson e Marjorie Wilson em *“Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças”* mostram a influência de fontes externas nos desenhos infantis e o papel da imitação na aprendizagem do desenho. Os autores concluíram que um dos motivos da cópia deriva do fato de a criança querer aprender por meio de imagens já configuradas bidimensionalmente. Assim seria muito mais fácil copiar uma imagem bidimensional do que fazer uma transposição do objeto real para o papel ou “inventar” um novo desenho. Os autores acrescentam que esta prática é recorrente em crianças de todas as idades e que a cópia pode ser sadia, desde que a criança não fique presa a ela, mas consiga interagir com a fonte de imagem escolhida, acrescentando outros elementos ou utilizando o modelo gráfico que aprendeu copiando em outras oportunidades.

5.4. Desenho livre

Os desenhos considerados livres foram aqueles em que a pesquisadora deixou as crianças livres para escolherem os temas desejados. Surgiram, principalmente, desenhos de objetos, além, de desenhos do cotidiano.

Os desenhos livres constituíram mais de 50% dos desenhos analisados, compondo um riquíssimo material para análise. Aqui, serão

apresentados da seguinte forma: “Temáticas livres de W” e “Temáticas livres de K”.

5.4.1. Temáticas livres de W

Assim como foi dito, anteriormente, W queixava-se quanto às tarefas de desenho livres, as quais deixavam o menino, frequentemente, em dúvidas quanto ao que desenhar, preferindo, assim, as atividades em que a pesquisadora sugeria uma proposta. Realizou poucos exemplares desta tarefa, pois não compareceu em alguns encontros e, ao contrário de K, não insistia em desenhar.

Repetidas vezes apareciam, em seus desenhos livres, figuras de traços limpos, isoladas, com pouca ou nenhuma ligação dentro da composição (fig.42 e 43) e, dificilmente, ousava representar outros temas, bem como, dialogava sobre sua produção.

Em uma de suas produções, dialogou sobre o desenho (fig. 43). Após alguns minutos de espera – como era de costume quando a tarefa era livre – W explicou que faria uma “árvore com fantoche”. Em outros desenhos livres de W, também, perceberam-se cenas fantasiosas como esta. Sem proposta direcionada, o menino se voltava a inventar temas. Vigotski (1999) deriva esta atividade – a de imaginar - de uma ação combinatória entre elementos da realidade e da fantasia.

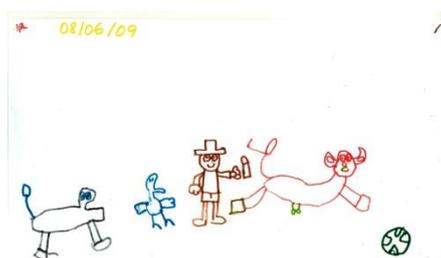


Fig. 42 desenho livre; desenho realizado por W

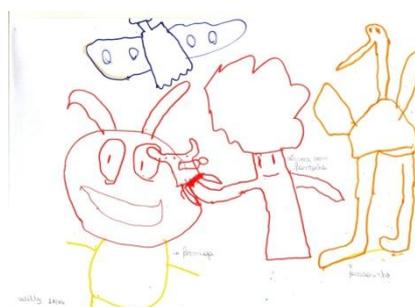


Fig. 43 desenho livre; desenho realizado por W

As figuras e os modos de desenhar (como a disposição dos elementos no espaço) se repetem constantemente ainda com traços, por

vezes, inseguros e condizentes, em muitos aspectos, com os modos de desenhar de crianças menores (fig. 44 e 45). Não foi possível a verificação, nos desenhos de W, temas que geralmente os meninos costumam fazer nesta idade, como aviões, carros turbinados ou figuras de mangá. Além disso, o menino parece evocar modelos gráficos já experienciados por ele, porém, não foi possível saber de onde estas fontes gráficas derivavam.



Fig. 44 desenho livre; desenho realizado por W

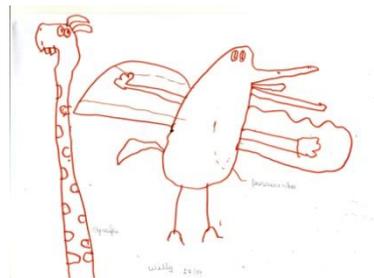


Fig. 45 desenho livre; desenho realizado por W

Em outra ocasião, motivado pelo colega, W tentou copiar a capa de um Gibi da Turma da Mônica. Sem sucesso, desistiu após duas tentativas (fig.46, 47 e 48). Duarte (1995) afirma que, entre as crianças e pré-adolescentes, é considerado bom desenhista aquele que consegue copiar, com exatidão, as figuras ou personagens de histórias ou gibis. É possível dizer que W também compartilha desta ideia, já que se preocupa em realizar esta atividade, talvez com a intenção de mostrar à pesquisadora que também “sabe” desenhar.

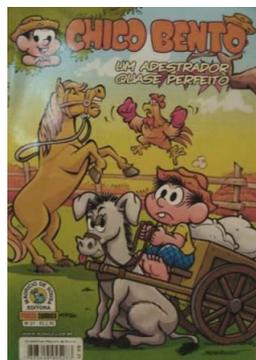


Fig. 46 capa de Gibi Turma da Mônica.

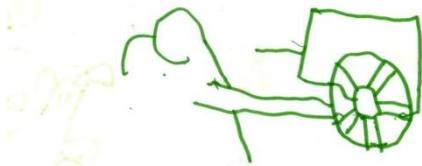


Fig. 47 tentativa de copia I; desenho realizado por W



Fig. 48 tentativa de copia II; desenho realizado por W

Mesmo considerando as dificuldades técnicas de W e a complexidade da cena, nota-se que, alguns elementos como o chapéu e a roda da carroça, não correspondem à realidade do modelo. O chapéu, principalmente, pode ser considerado um desenho de Nível de Base, onde foi usado o mesmo esquema gráfico que se usaria para fazer qualquer outro chapéu, sem grande esforço cognitivo. Neste sentido, o Nível de Base no âmbito do desenho infantil, configura-se como um desenho esquemático, repetitivo e, podendo ser representante de uma ordem de objetos.

Segundo Luquet, o Realismo Visual classifica a última fase do desenho da criança e corresponde à capacidade progressiva de representação plena dos objetos, mediante os padrões da visualidade. É, nesta etapa, que a criança é capaz de representar as formas de acordo com a realidade visual, pois, se desinteressa pelas formas generalizantes que prevaleciam no Realismo Intelectual. Considerando, portanto, a idade de W, já é possível encaixá-lo nestes parâmetros, entretanto, o que se nota é uma grande dificuldade de W em representar objetos nos padrões da visualidade e, até mesmo, a figura humana, prevalecendo, em seus desenhos, características relacionadas à fase do Realismo Intelectual, apontada por Luquet ou ao Nível de Base salientado por Darras (1998 e 2006) onde a criança evoca esquemas gráficos já aprendidos, demandando pouco esforço cognitivo.

Também, de acordo com Vigotski (1999), acontece um esfriamento do gosto de desenhar, à medida que a criança vai crescendo, desiludindo-se e criticando suas produções por achar que não sabe desenhar. Esta característica é marcante quando o menino não insiste em retomar a capa da revista que copiava, tão pouco substituí-la por outra ilustração mais simples.

5.4.2. Temáticas livres de K

Os desenhos livres de K, o menino surdo, compreenderam mais da metade de sua produção – já que, por muitas vezes, ele sequer esperava a pesquisadora apresentar a proposta, fazendo sinal para esperar, pois queria mostrar um novo desenho. Dentre estas imagens destacaram-se meios de transporte, aparelhos eletrônicos, pipas e paisagens e muitas foram motivadas pela presença do objeto, do qual o menino copiava ou surgiam seguidas de histórias. Nestas atividades, K parecia ter propriedade do que estava desenhando e, em outros momentos, desenhava tomado de curiosidade, copiando e imitando cada forma do que via e, por vezes, parecia não compreender (fig.49).



Fig. 49 K realizando um dos desenhos da câmera fotográfica que gravava a coleta de dados. Mesmo sem saber o significado das formas que copiava K escreve Sony, assim como estava no aparelho.

O menino ilustrou, por diversas ocasiões, a máquina fotográfica e até mesmo o computador portátil, o qual servia para rodar os DVDs de histórias em LIBRAS; nestes momentos pareceu estar bem familiarizado e curioso com os equipamentos. Também se preocupou com os detalhes, fossem pequenos ou grandes, observando, com bastante atenção, os modelos (fig.50, 51e 52). Porém, o menino não era muito rígido quanto às cores dos objetos que copiava. Luquet (1969) já salientava que as crianças colorem seus desenhos, com a intenção de se aproximarem ao máximo dos padrões da visualidade, mas K ficava mais atento às formas e linhas.

Diferente de W, K não costumava inventar cenas “fantásticas”, porém apreciava muito desenhar objetos que lhe instigavam, preocupando-se pouco com as dificuldades técnicas. Abaixo alguns exemplares de desenhos da máquina fotográfica e o computador, usados na coleta de dados, os quais o menino observava e desenhava.



Fig. 50 máquina fotográfica com tripé. Desenho realizado por K.

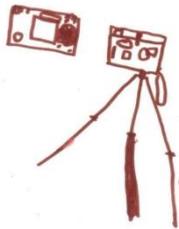


Fig. 51 máquina fotográfica com tripé – frente e verso. Desenho realizado por K.



Fig. 52 computador (atenção para o detalha da seta do mouse). Desenho realizado por K.

De acordo com Wilson e Wilson (1997), as crianças dificilmente aprendem a desenhar, utilizando modelos tridimensionais; elas preferem aqueles modelos gráficos já prontos, ou seja, bidimensionais para serem seguidos. Desta forma, há um esforço menor da criança que evoca ao desenhar um esquema de desenho já pronto. Assim como foi visto, anteriormente, outros autores também concordam que há uma evocação de modelos gráficos bidimensionais prontos quando a criança desenha.

Wilson e Wilson (1997) ainda afirmam que sem modelos para serem seguidos, haveria pouca ou nenhuma atividade gráfica que partisse da criança. Entretanto, o que se notou nos desenhos de K é um tipo de comportamento contrário, já que as presenças dos objetos reais motivaram e impulsionaram grande parte de sua produção gráfica.

Outros desenhos de observação puderam ser verificados quando o menino ilustrou o ventilador de teto da sala (fig. 53) e a embalagem de lâmpadas fluorescentes que estavam sendo trocadas naquele dia na escola.

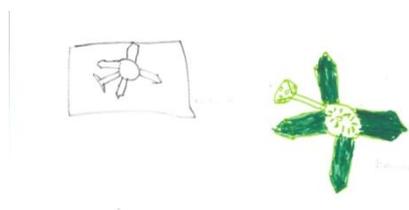


Fig. 53 ventilador. Desenho realizado por K.

No dia em que desenhou as embalagens, K escolheu uma dentre as várias que havia recolhido no corredor da escola. Estava com os bolsos cheios delas e muito entusiasmado para mostrá-las à pesquisadora. Ao desenhar,

observou, atento as formas, as letras, e as figuras contidas na embalagem. Chamou a pesquisadora para mostrar algumas formas, fez sinal de que não as entendia (fig. 54), mesmo assim as desenhou (fig. 55 e 56). A figura 56 mostra duas tentativas de desenhos abandonadas, talvez K as considerou erradas, até que achou satisfatórias as formas posteriores.



Fig. 54 K apontando para alguma forma que não entendia na embalagem.



Fig. 55 embalagem de lâmpada recolhida pelo menino.

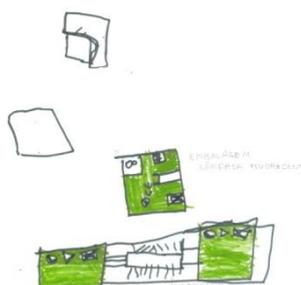


Fig. 56 desenho da embalagem de lâmpada realizado por K.

De certa forma, K compreendeu, no todo, o que estava desenhando, ou seja, do que a embalagem tratava, talvez por ter acompanhado as instalações no corredor da escola. Isso pode ser verificado, também, na figura 56, representada por uma lâmpada seguida de duas embalagens nas extremidades.

Em outras situações de desenho livre, o menino ilustrou histórias e acontecimentos ocorridos no seu cotidiano. Ao desenhar, contou à pesquisadora, gesticulando, o que ele estava querendo demonstrar através do desenho. Foi assim com os desenhos de pipa, brinquedo que o menino apreciava muito. À medida que desenhava, dizia que a linha cortava seu dedo

(fig.57). Neste desenho, constavam apenas os elementos principais do acontecimento – o menino e o carretel de linha – a pipa era um elemento intrínseco na cena.



Fig. 57 desenho livre realizado por K.

Chama a atenção a figura humana representada nesta imagem apesar de se estruturar como as outras, essa figura apresenta massa corpórea e detalhes mais característicos de um ser humano. Todavia, sua estrutura corresponde ao Nível de Base, contendo os elementos essenciais da figura humana: cabeça, tronco e membros. Aparecem, também, dedos, nariz, sobrancelhas e orelha, elementos pouco usados neste tipo de figura, talvez pelo motivo de que, nesta época, o menino aprendia, na escola, o corpo humano e estava construindo, parte a parte, junto à professora, uma enorme figura humana em papel pardo. Porém, este desenho, também, pode denotar especificidade ao desenhar, já que o menino, intencionalmente, referia-se a si próprio na cena. Diferente são, estas sim, as figuras (fig. 58 e 59) onde os personagens não passam de pormenores na cena.

Assim, as temáticas de pipa orientaram os desenhos de K (fig. 58 e 59). Aqui, o menino deu mais atenção à ilustração da pipa e menos à figura humana.



Fig. 58 desenho livre realizado por K.

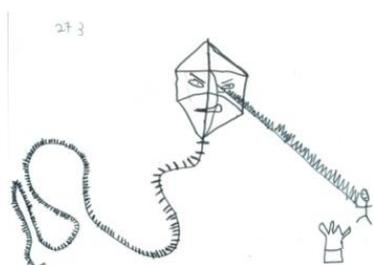


Fig. 59 desenho livre realizado por K.

Estas temáticas acompanhavam K em seu cotidiano; portanto, apesar de não serem desenhos de observação, eles não saem do repertório visual e da experiência do menino. Luquet (1969) salienta que a criança representa, em seus desenhos, tudo o que faz parte de sua experiência e o que está aberto a sua percepção. Diz que o repertório visual da criança “está condicionado ao meio onde ela vive” (1969, p.23). Portanto, esses temas correspondem à realidade de K, ou seja, não deixam de ser desenhos realistas. O desenho 61, assim como outros, também pode ser exemplo de situações vivenciadas pelo menino. Ao fazê-lo K, contou histórias que envolvem a família e viagem.

Outros desenhos livres justificaram a inserção de detalhes na cena, decorrentes, possivelmente, da visualidade acentuada de K (fig. 60, 61 e 62).

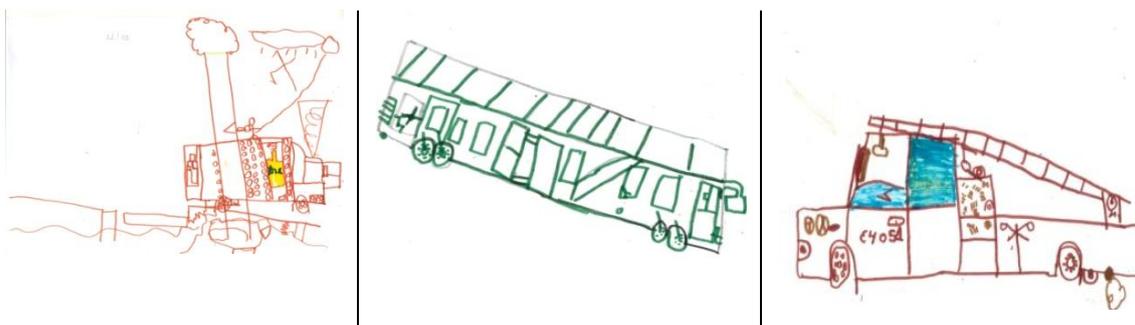


Fig. 60, 61 e 62 caminhão carregado de madeira, ônibus e caminhão de bombeiros respectivamente. Desenhos livres realizados por K.

De observação ou de memória, os desenhos de K denotaram grande detalhismo, abrindo questões acerca da hipervisualidade no sujeito surdo, sugerindo uma forma de pensamento e memória especificamente visual. Desta maneira, as coisas observadas que fazem sentido ao menino, são gravadas, de forma que, ao representá-las o faz com riqueza de detalhes, ou seja, não é uma generalização de uma categoria de objetos, mas, de fato os objetos específicos, observados pelo menino no cotidiano. Assim, pode-se vincular sua produção gráfica ao Nível Sub-ordenado apontado por Darras.

Partindo do princípio de que as crianças surdas, com pouca ou nenhuma linguagem, possuem dificuldades em fazer generalizações, ou seja, considerando os desenhos acima: todos são meios de transporte, possuem uma base retangular e rodas na extremidade. Porém, é difícil saber se o

menino tinha a compreensão desta generalização, pelo menos durante a execução dos desenhos, pois, neles, aparecem elementos singulares que os especificam dentro da categoria geral “meios de transporte”. Além das singularidades que aparecem nos desenhos, há aquelas contadas, pelo menino, na execução das imagens.

Outros desenhos realizados fora do prazo da coleta de dados podem evidenciar mais dessas singularidades (fig. 63, 64):



Fig.63 ônibus urbano; atenção para o detalhe no retrovisor e o compartimento para o ar condicionado; desenho realizado por K em 2008.



Fig. 64 caminhão BIG, um de uma série de caminhões com esta escrita; desenho realizado por K em 2008.

Estas singularidades e especificidades correspondem ao Nível Subordenado, ou seja, o nível em que Darras, com base nos estudos de Rosch, define como instância do pensamento visual e da particularidade dos objetos, diferente do Nível de Base onde os elementos desenhados constituem as características fundamentais, definidas como uma sintaxe visual dos elementos mais relevantes de um tipo de objeto. Assim, ao fazer o “caminhão BIG”, o menino não está se referindo a qualquer caminhão, mas àquele caminhão avistado na rua ou num passeio ao mercado dias antes. É interessante notar que K, segundo sua professora, sabia escrever pouquíssimas palavras como o próprio nome; fora isso as palavras que escrevia eram cópias das formas das letras sem qualquer significado. A professora explicou que, provavelmente, o mesmo aconteceu quando o menino escreveu BIG no caminhão, ou Sony (fig.50) no desenho da máquina fotográfica. Foi verificado, também, o aparecimento de letras e números aleatórios em outros desenhos como na lateral esquerda do caminhão de bombeiros (fig. 62).

São estas especificidades e outros pormenores, possivelmente, decorrentes da hipervisualidade e da dificuldade em generalizar, que fazem do

desenho do menino um desenho de Nível Sub-ordenado, mesmo que no princípio da construção de desenhos de memória, o menino faça uso de um Modelo Interno, ou seja, há um esquema gráfico que norteia a produção gráfica desses desenhos. Assim como coloca Duarte (2008-a) sobre o Modelo Interno: “Trata-se de reconhecer que uma memória *sobre como desenhar uma categoria de objetos* é internalizada.” O que não acontece quando este está diante de um objeto a ser desenhado, pois, nesses casos, há uma cópia com intenção clara de fidelidade e apreensão das formas que avista. Isto ficou bem evidente quando K desenhou o boneco do personagem Pica-Pau ou o ventilador de teto da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por interesse pesquisar o desenho infantil num contexto de privação da palavra, desde o nascimento, em função da surdez profunda. Para tanto, foi necessário investigar a produção gráfica de uma criança surda e uma criança ouvinte para fins de controle da pesquisa, ambas do sexo masculino e com nove anos de idade, apontando seus modos de desenhar e fazendo análises paralelas entre as duas quando possível.

Partindo do princípio de que pessoas com surdez desde o nascimento podem desenvolver uma visualidade acentuada ou privilegiada, propôs-se observar se a perda auditiva leva a uma compensação do sentido viso-espacial facilitando a representação gráfica. Dentre os objetivos propostos verificou-se observar o repertório gráfico destas crianças analisando quais as possíveis relações que poderiam se estabelecer entre desenho, comunicação e linguagem. Outro fator importante foi analisar os desenhos produzidos relacionando-os aos Níveis Cognitivos abordados por B. Darras.

Iniciam-se estas considerações finais com uma avaliação geral da pesquisa. Após serão discutidas as análises dos dois meninos participantes considerando os objetivos propostos.

De modo geral foi percebido que as duas crianças possuem particularidades nos modos de desenhar, tanto quanto na temática preferida. K, o menino surdo, apreciava desenhar objetos e figuras observando os modelos, além de quase sempre antecipar explicações com gestos e sinais sobre seus desenhos. W, o participante ouvinte, construía figuras infantis e personagens fantásticos, além disso, usava esquemas gráficos bastante difundidos e consolidados. Falava sobre suas produções somente quando era interpelado. Pouco se percebeu no desenho de K, esquemas gráficos como casa, árvores ou sol. Estes esquemas, em especial “árvores”, apareceram com mais frequência nas produções de W. Foi interessante notar o baixo número de desenhos, de ambos os meninos, com temáticas como paisagens, carros ou naves turbinadas e figuras de super-heróis, tão usuais na sala de aula de artes.

Os contatos realizados com a professora de K tiveram o objetivo de conhecer um pouco mais sobre seu cotidiano e situação no contexto escolar. Eles permitiram à pesquisadora, saber como se dava seu processo de ensino e aprendizagem, sua relação com a família, bem como, esclareceram algumas dúvidas quanto alguns sinais comunicativos particulares realizados pelo menino.

As singularidades entre os dois meninos puderam ser notadas já nos primeiros encontros como o fato de o menino surdo apreciar mais desenhar que o ouvinte. Ainda com um número menor de exemplares de desenho de W, sua produção foi considerada suficiente à análise.

A temática livre configurou a pesquisa a tarefa mais relevante, pois resultou em um apanhado significativo de material para análise, desvelando as especificidades gráficas de cada criança. Foram os desenhos desta tarefa que resultaram numa análise mais profunda, propiciando mais clareza às questões da pesquisa. Nesta atividade surgiram temas variados como meios de transporte, paisagens, objetos, animais e figuras humanas. A tarefa de desenho livre era a mais esperada por K, que sempre encontrava algo novo para copiar. Seguidamente, fazia sinal à pesquisadora para esperar, ansioso para desenhar algo que havia encontrado ou vivenciado. Já W sempre ficava em dúvida quanto ao que desenhar, suas produções, geralmente, resultavam em automatismos gráficos isolados com pouca conexão entre si, repetindo-os por diversas vezes. Acredita-se que esta situação pode ser comum em crianças desta idade já que elas se consideram incapazes de desenhar nos padrões da visualidade, surgindo desenhos automatizados por demandarem menor esforço cognitivo, assim, a criança não precisaria “criar” um novo desenho.

Pelo mesmo motivo – o de se considerarem incapazes de desenhar nos padrões da visualidade – as figuras humanas também eram evitadas, já que exigiam uma habilidade e esforço maior do desenhista para dar forma ou expressão às articulações e movimentos. Assim, as figuras humanas só apareceram com mais intensidade na pesquisa porque se optou por recursos de estímulos que encaminharam os meninos a desenhá-las. Nesta situação, não foram observadas diferenças significativas entre os desenhos dos dois meninos. Ressalta-se, aqui, o que Wallon (1968) já havia registrado anos

antes: há dificuldades em representar as mãos, movimentos e articulações de braços e pernas, bem como, bonecos sentados ou em ação. É nesta atividade, também, que os esquemas gráficos de figura humana se evidenciaram. Foi interessante notar que K, mesmo se destacando na construção de objetos nos padrões da visualidade, não descartou o uso de esquemas gráficos na construção da figura humana.

Os desenhos de histórias, também usado como recurso para o desenho da figura humana, não revelaram diferenças significativas. W seguia as propostas, desenhava a interpretação que fazia após acompanhar as histórias. K, porém, preferia copiar as figuras dos livros. Esta atividade era, sem dúvida, facilitada para W, já que ele não possuía as funções da linguagem comprometidas. Todavia, K parecia estabelecer uma relação de entendimento, quanto às propostas, mas não foi possível saber o grau de entendimento que o menino estabeleceu com relação à história como um todo, já que escolhia, às vezes aleatoriamente, uma imagem para desenhar. Assim, esta atividade não permitiu saber se K compreendia a relevância de cada personagem, se ele sabia, por exemplo, porque o gato usava botas ou porque a princesa tinha tranças compridas. Ao contrário de K, W mostrou que compreendia estas relações, isto ficou claro no desenho da história da *Rapunzel* e do *Gato de Botas*, onde o menino realizou composições expondo os principais personagens das histórias e não uma cena qualquer do livro. (fig. 65 e 66)



Fig. 65 História da Rapunzel. Desenho realizado por W.



Fig. 66 História do Gato de Botas. Desenho realizado por W.

Nas tarefas orientadas, onde a pesquisadora trouxera o objeto a ser desenhado, K demonstrou habilidades motoras e detalhismo ao copiar, preocupando-se pouco com a complexidade formal dos objetos. Isso ficou claro, também, em outros desenhos em que o menino tomou como referência

objetos reais, como a máquina fotográfica, o ventilador ou a embalagem de lâmpada fluorescente. Como já foi salientado, Wilson e Wilson (1997) consideram que crianças aprendem a desenhar a partir de modelos de desenhos bidimensionais ou prontos, em virtude de que facilitaria sua cópia e conseqüentemente o aprendizado. Porém, K pareceu ir em direção contrária a esta teoria, insistindo em copiar objetos tridimensionais, mesmo sem tê-los desenhado antes, dando atenção especial aos detalhes como, o ventilador da sala, seu tênis, a embalagem de lâmpada fluorescente ou o computador e a máquina fotográfica usados na coleta de dados.

O menino também mostrou, por meio dos desenhos, relações de sentido e significado quando completava a cena com elementos concernentes ao contexto do que estava desenhando como, por exemplo, o caminhão de bombeiro com prédio em chamas (fig.67).

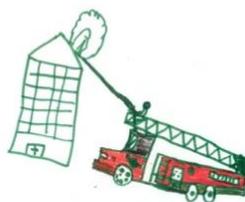


Fig.67 Caminhão de bombeiro com prédio em chamas. Desenho realizado por K.

De acordo com Vigotski (2005) o significado é constituído socialmente, ou seja, um signo é compartilhado por um grupo de pessoas e a noção de sentido depende da experiência particular de cada indivíduo. É possível dizer que K demonstrou compreender o significado, compartilhado socialmente, da relação bombeiro/fogo, como no exemplo. Neste momento, a atividade do desenho pode ter servido como uma estratégia de comunicação para K, permitindo a ele dizer à pesquisadora que conhecia o que estava desenhando. Assim, o menino demonstrou, graficamente, de maneira eficaz, que compreendia estes signos e suas relações, permitindo a *decodificação* – nas palavras de Godoy (1998, p.22) – da comunicação.

O conceito de níveis cognitivos, trabalhados por Darras (1998 e 2006), a partir dos estudos de Rosch, classifica a produção de imagens visuais

esquemáticas, que salientam as propriedades mais gerais e significativas dos objetos, no Nível Cognitivo de Base. É nesta categoria que se situam boa parte dos desenhos produzidos por crianças. Ao fazer representações relacionadas ao Nível de Base, como no desenho do bando de pássaros, K mostrou que tinha consciência que em alguns casos pode ser usado um resumo cognitivo, ou seja, uma simplificação das formas do objeto. Provavelmente, o menino aprendeu a desenhar desta forma vendo outras pessoas fazendo o mesmo, porém, a atividade de K, naquele momento, não foi uma simples cópia, sem reflexão, do desenho de outras pessoas, houve um processo cognitivo refletido nesta atividade. No entanto, será que ele chegaria a este processo sozinho, sem a observação de outras pessoas desenhando?

No que se refere ao menino ouvinte, este preferiu evitar a cópia por considerá-la difícil, utilizando esquemas gráficos relativos ao Nível de Base. O menino pareceu, apesar da idade, ainda realizar desenhos relativos ao Realismo Intelectual, considerando as etapas gráficas formuladas por Luquet. Em muitos momentos demonstrou insegurança ao traçar e dúvida quanto ao que desenhar como se estivesse preocupado em fazer “certo”. Por diversas vezes, pediu a pesquisadora para utilizar um recurso de desenho chamado *Desenho cego*, em que a criança, de olhos fechados, traça aleatoriamente no papel e depois pinta as formas salientes. Possivelmente, W preferia este tipo de desenho, por não apresentar critérios de certo ou errado, bonito ou feio já que não possui formas definidas.

Em capítulos anteriores foi visto que a *representação*, segundo os princípios de Wallon, assume um papel relevante no desenvolvimento cognitivo por dar margem à função simbólica e conseqüentemente à linguagem. Por dar margem ao ato de significar a representação assume um papel de *substituição*.

É possível fazer uma síntese do conceito de representação gráfica usado nesta pesquisa e após fazer um paralelo com as produções de K, concluindo as observações.

Considera-se, desta forma, o desenho como uma possibilidade de representar as coisas, isto é, ele também assume um papel de substituição. O desenho de um objeto pode representar ou substituir os conceitos ou generalizações que envolvem este objeto. Fala-se aqui de um desenho plural, capaz de ser compreendido em qualquer lugar do mundo, um desenho

comunicacional que Duarte (2005 - 2008) e Darras (1998 e 2006) observaram como representante do Nível de Base, explicando os esquemas gráficos tão difundidos entre as crianças e, até mesmo, pelos adultos.

Dados teóricos, obtidos nesta pesquisa, permitem dizer que crianças com pleno desenvolvimento da linguagem, usam com maior facilidade o desenho de esquemas gráficos, atribuindo-lhes o mesmo sentido generalizante das palavras, isto é, elas usam um esquema gráfico que reúne o conceito de tal objeto, representando-o. Ao menos teoricamente, uma criança com dificuldades no desenvolvimento da linguagem não poderia chegar a este processo cognitivo, sozinha, como no caso de Nadia (COX, 1995) e Joseph (SACKS, 1998) que apresentam excelente desenho de observação, porém, não evidenciam o uso de esquemas gráficos comunicacionais. Todavia, K, que também possui dificuldades de generalização, realizou alguns elementos gráficos correspondentes ao Nível de Base. Possivelmente, este é um processo que o menino aprendeu com outras pessoas. Além de aprender a forma gráfica, K, pareceu entender a generalização, o conceito que circunda este esquema gráfico. Assim, o menino não os desenhou aleatoriamente, havia uma consciência, um entendimento de *substituição* do conceito do objeto. Porém, é difícil saber se ele chegaria a este resultado gráfico sozinho, sem que alguém lhe ensinasse.

K tem dificuldade de comunicação em função da surdez, mas demonstra uma acuidade visual, responsável, talvez, pelos desenhos com riqueza de detalhes e realismo. Possivelmente, como Nadia e Joseph, K ao olhar alguns objetos para desenhá-los não evoca um esquema gráfico plural, mas sim um objeto único, permitindo enxergá-lo como uma configuração de formas e linhas e não como integrante ou representante de uma categoria. Em função disso, K parecia não sofrer com dificuldades técnicas ao desenhar. O boneco do personagem Pica-Pau, não foi desenhado por K, em partes – cabeça e tronco – mas, sim, como uma linha inteira que contorna e dá forma ao objeto. Da mesma maneira, é possível considerar as letras das palavras SONY ou BIG que, mesmo sem compreensão, são desenhadas. Estas situações permitiram dizer que K, ao desenhar estes objetos, os viu como representações de linhas e formas.

O pensamento ativado neste tipo de acontecimento, pode ser um pensamento de ordem visual, apontado por Darras (2006), constituinte do Nível Sub-ordenado e responsável pela particularização daquilo de que se quer desenhar e capaz, ainda, de especificar um determinado objeto. As imagens gráficas com muitas propriedades visuais atendem a este mesmo fim e podem ser classificadas como pertencentes do Nível Cognitivo Sub-ordenado. K realizou desenhos de memória e observação especificando-os por meio de detalhes e até mesmo nomes, o que permite relacionar, boa parte, de sua atividade gráfica ao Nível Sub-ordenado. Porém, é importante ressaltar que, mesmo com facilidade para especificar os objetos desenhados nos padrões da visualidade, K não dispensou o uso de um *Desenho Tipo*, que antecipa o desenhar para, posteriormente, acrescentar detalhes que particularizam suas representações gráficas. Estes recursos puderam ser vistos, nas inúmeras representações de caminhões e ônibus feitas pelo menino, onde utilizou, para todos os modelos de caminhão e ônibus, a mesma forma retangular (fig.68) e os especificou por meio dos detalhes, acrescentados posteriormente. Porém, é difícil saber, até que ponto K compreende os caminhões e ônibus, como pertencentes de uma mesma categoria.



Fig. 68 modelo retangular que antecipava os desenhos de meios de transporte. Desenho realizado por K no quadro negro da sala onde ocorriam as coletas de dados.

Em outras ocasiões, não utilizou *tipos gráficos*, como nos desenhos em que as referências eram tridimensionais, mas transferiu, diretamente, as formas e linhas do objeto, observadas visualmente, para o plano bidimensional, como o desenho do ventilador ou do personagem Pica-Pau.

Considerando que K ao desenhar figuras humanas, também, fez uso apenas de esquemas gráficos usuais, é possível encaixá-lo num nível intermediário, ora no Nível de Base, ora Nível Sub-ordenado. Neste sentido,

pode-se relacionar sua experiência gráfica, de acordo com que Duarte (2005-b) considera como a produção de dois tipos de desenhos pelas crianças:

(...) é preciso compreender a existência e produção pela criança (e pelo adulto) de dois tipos de desenhos: um desenho comunicacional, plural, simplificado, repetitivo, generalizante, neutro, eficaz; e um desenho artístico que deve ser testemunho da experiência particular dos sujeitos, fruto de um olhar independente capaz de revelar identidades, marcar diferenças (DUARTE, 2005-b, P. 02)

Mesmo fazendo uso de modelos e esquemas, é interessante ressaltar sua insistência em representar objetos próximos e, ainda, realizar detalhes e pormenores, minuciosos, particularizando suas produções. A persistência em desenhar de acordo com os padrões realísticos permitiu classificar sua produção gráfica, também, na etapa final do desenho infantil, denominada por Luquet como Realismo Visual.

Esta situação, correspondente ao Nível Sub-ordenado ou ao Realismo Visual, não foi percebida nas produções gráficas realizadas pelo menino ouvinte da mesma idade, principalmente, pelo fato, deste, sentir muita dificuldade em desenhar objetos tridimensionais e, até mesmo, figuras bidimensionais.

Assim como Sacks relatou sobre a hipervisualidade do sujeito surdo que inclina estas pessoas a formas de pensamento predominantemente visual, K parecia compensar a perda auditiva acentuando a visualidade. Conseqüentemente ele parecia ter uma vantagem em relação a W no momento em que realizava um desenho de observação ou quando uma imagem mental de um objeto específico era lembrada para desenhar, já que W na maior parte destas atividades demonstrou evocar esquemas gráficos correspondentes aos objetos de modo generalizante.

O repertório visual da criança surda condiciona seu conhecimento sobre o mundo, assim, quase tudo o que K desenhou referiu-se ao real e sua própria experiência, ou seja, a capacidade de produzir imagens é subsidiada pela experiência concreta com os objetos. O fato de o menino ser surdo, possivelmente, dificultou a representação gráfica de modo generalizante. K demonstrou apreciar desenhar se apropriando dos objetos através dos desenhos de forte apelo visual e, até mesmo, se comunicar por meio deles.

As reflexões apresentadas até agora denotam considerar o desenho infantil como uma prática complexa e não como um exercício automático ou como uma representação ingênua e aleatória, destituída de significação, objetivos e raciocínio. As pesquisas, sobre desenho infantil, com crianças com necessidades educacionais específicas, vêm ampliando os estudos nesta área de maneira relevante.

Embora este trabalho seja restrito a um estudo de caso, ele lança luzes de observação e de entendimento sobre a produção gráfica num contexto de privação da audição. Tendo em vista, o número reduzido de pesquisas na área que contemplam desenho infantil e surdez, a presente pesquisa que objetivou a análise do desenho de uma criança com surdez profunda, permitiu desvelar seus modos de desenhar e conhecer o mundo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Claudia Campos Machado e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** [online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 186-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n2/14.pdf>
- ARHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. 10 ed., São Paulo: Livraria Pioneira e Edusp, 1996.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Bahia. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- COX, Maureen. (1992) **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DANESI, Marlene Canarim. Estudo exploratório do desenho de crianças surdas, relacionando a representação gráfica da imagem corporal com o uso da língua de sinais. Porto Alegre e Bueno Aires. **Tese de mestrado**, 2003.
- DARRAS, Bernard. **Au commencement était l' image. Du dessin de l' enfant à la communication de l'adulte**. Paris: ESF Éditeur, 1996. Tradução do Francês Maria Lucia Batezat Duarte, material do Curso "Desenho, memória e cognição" do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais: Mestrado CEART/UDESC, **2006**.
- _____ . A imagem, uma visão da mente. Estudo comparado do Pensamento Figurativo e do Pensamento visual. In: **Recherches en communication**. Paris, França, n.9, **1998**. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. O Desenho do Pré Adolescente: Características e Tipificação. Dos Aspectos Gráficos à Significação nos Desenhos de Narrativa. **Tese de Doutorado**. São Paulo: ECA/USP, 1995.
- _____ . Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega. In: In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org) **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2004, p. 134-141.
- _____ . Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org) **Arte em pesquisa. Ensino e aprendizagem da arte e linguagem visuais**. Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2003, p. 113-125.
- _____ . Representação, categoria cognitiva e desenho infantil. In: ROCHA, Cleomar (org.) **Anais do 15º encontro Nacional da ANPAP Arte: limites e contaminações**. Salvador: ANPAP, 2005-a, p.468-481.
- _____ . Entrevista concedida ao boletim Arte na Escola 40. Dez. 2005-b. Disponível em [HTTP://www.artenaescola.org.br/pdf/boletim40.pdf](http://www.artenaescola.org.br/pdf/boletim40.pdf) .

- _____ . A concepção de “realismo” em George-Henri Luquet. Anais do **16º Encontro Nacional da ANPAP**, Florianópolis: UDESC, 2007. p.167-172.
- _____ . Dibujo infantil y cognición: un estudio sobre las propiedades formales de los objetos y la elaboración de las categorías cognitivas" in: RUIZ, Antonio. et al (coord.) **Protótipos, Lenguaje y representación en las personas ciegas**. Cádiz, ES. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008-a. pp. 97-122.
- _____ . Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP “**Panorama da Pesquisa em Artes Visuais**”. Florianópolis, 2008-b. p. 1283-1294. <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>
- _____ . Desenho infantil e aprendizagem – novos parâmetros. **Anais do Congresso ibero-americano de Educação Artística**, Portugal, 2008-c.
- _____ . A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. Revista **Ciência e Cognição**, Vol. 13 (2): 14 – 26, 2008-d. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>
- _____ . A importância do desenho para crianças cegas. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.) **Motivações hodiernas para ensinar geografia**. Representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Editoria Nova Letra, 2009. p. 225-248.
- GODOY, Maria de Fátima Reipert de. Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores. **Tese de doutorado**. São Paulo: IP/USP, 1998.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2º edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GOMBRICH, Ernest.(1963) **Meditações sobre um cavaleiro de pau**. São Paulo: Edusp, 1999.
- GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KELMAM, Celeste Azulay. (1996). **Sons e Gestos do pensamento; um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda**. Brasília: CORDE 1996.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo; EPU, 1986.
- LUQUET, Georges-Henri (1927). **O desenho infantil**. Porto: Ed. Do Minho,1969.
- MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- OLEQUES, Liane Carvalho. (2008) Análise do repertório gráfico de uma criança não ouvinte: a surdez e suas implicações no desenho infantil. **Projeto de Mestrado**. PPGAV/CEART/UDESC, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

- QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REILY, Helena Lúcia. Retratos urbanos de deficiência. In: **Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa.** Org. Denise M. de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos C. Barreto e Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. P. 220 – 232.
- _____ . História, Arte e Educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Org. Claudio Roberto Baptista, Kátia Regina Moreno Caiado e Denise M. de Jesus. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. PP. 221 – 266.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos.** Ed. Companhia das letras, São Paulo, 1998. Tradução: Laura Teixeira Motta.
- SHMITT, Deonísio. **Curso de pedagogia para surdos. Língua Brasileira de Sinais.** Florianópolis, UDESC: CEAD, 2002.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- SILVA, José Manuel. **Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget.** Instituto Politécnico da Guarda, 2006. www.ipg.pt
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____ . **La Imaginacion y El arte em La infância.** Madrid: Akal Editor, 1998b.
- _____ . **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia.** Madri: 1997.
- _____ . **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- WALLON, Henri; LURÇART, Liliane. **El dibujo del personage por el niño.** 1968.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança.** In: BARBOSA, A. M. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

Sites:

- Portal São Francisco. Disponível em:
<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/canal-desenhos-para-colorir/>
- Decreto Nº 5.626, De 22 De Dezembro De 2005. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes
- Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ (nome do pai, mãe ou responsável), _____

RG nº _____, declaro ter conhecimento do convite feito ao menor _____,

sob minha responsabilidade, para participar de um estudo denominado “**Análise do desenho de crianças não ouvintes: a surdez e suas implicações no desenho infantil**”, cujo objetivo é investigar o desenho de duas crianças, uma ouvinte e outra não ouvinte, observando como ela constrói este desenho. Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina na Linha de Pesquisa Ensino da Arte.

Para este estudo será necessário observar a elaboração do desenho realizado pela criança em encontros semanais ocupando 30 min do horário destinado a aula que ocorrerão na Escola de Educação Básica Governador Celso Ramos durante o período de março a maio de 2009, posteriormente, estes trabalhos serão recolhidos e fotografados para futura análise

Estou ciente de que as privacidades, minha e do menor aqui referido, serão respeitadas, ou seja, nosso nome, ou qualquer outro dado confidencial, serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que o menor pode se recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, como também não sofrer qualquer dano. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, esse termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo que constitui o convite. Concordo, com a participação voluntária do menor a participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável pelo menor voluntário acima citado

Liane Carvalho Oleques – Professora/Pesquisadora
RG nº 1085013033 Fone: 48 96155108 ou 48 32071481

Florianópolis, _____ de _____ de 2009.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)