

## O DESENHO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SEUS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa<sup>1</sup>; Fabiana Alvarenga Rangel<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, busca analisar o desenho da criança com deficiência visual. Partindo do pressuposto vigotskiano de que o desenho é um modo de escrita, indagamos: quais processos de *leitura e escrita* são experienciados pela criança com deficiência visual ao desenhar? Para respondermos a tal questionamento, apresentamos a experiência de uma oficina de contação de histórias e de desenho realizada em uma instituição especializada em deficiência visual, com estudantes na faixa etária entre 7 e 11 anos, ocorrida no ano de 2022. Em nossos resultados, destacamos que a criança com deficiência visual desenha, quando oportunizada, revelando modos singulares de abstrair e generalizar conceitos. Para tanto, as crianças revelaram: (a) modos distintos de significação para além do sentido da visão; (b) a intrigante relação entre linguagem verbal e produção da imagem; (c) a importância da mediação no processo da atividade de desenhar. Concluímos que o desenho é, para a criança com deficiência visual, uma atividade que empenha as mesmas funções observadas na criança sem deficiência visual, diferenciando-se apenas pelos mecanismos de acesso e realização da atividade, orientada por técnicas e ferramentas especializadas. Tal atividade se estabelece, sobretudo, com a organização e o registro do pensamento da criança ocupando importante espaço no processo de elaboração das *leituras e escritas sobre o real*.

**Palavras-chave:** desenho; teoria histórico-cultural; deficiência visual

### Drawings of children with visual impairment and their reading and writing processes

#### ABSTRACT

This work, based on Historical-Cultural Theory, seeks to analyze the drawing of children with visual impairment. Based on the Vygotskian assumption that drawing is a form of writing, we ask: what reading and writing processes are experienced by children with visual impairment when drawing? In order to answer this question, we present the experience of a storytelling and drawing workshop held at an institution specialized in visual impairment, with students aged between 7 and 11 years old, which took place in 2022. In our results, we highlight that children with visual impairment draw, when given the opportunity, revealing unique ways of abstracting and generalizing concepts. To this end, the children revealed: (a) distinct ways of meaning beyond the sense of sight; (b) the intriguing relation between verbal language and image production; (c) the importance of mediation in the drawing process. We conclude that drawing is, for children with visual impairment, an activity that engages the same functions observed in children without visual impairment, differing only in the mechanisms of access and performance of the activity, guided by specialized techniques and tools. This activity is established, above all, with the organization and recording of the child's thoughts, occupying an important space in the process of elaborating readings and writings about reality.

**Keywords:** drawing; historical-cultural theory; visual impairment

### El dibujo de los niños con deficiencia visual y sus procesos de lecturas y escrituras

#### RESUMEN

Este estudio, fundamentado en la Teoría Histórico-Cultural, busca analizar el diseño del niño con deficiencia visual. Partiendo del presupuesto vigotskiano de que el dibujo es un modo de escritura, indagamos: ¿Cuáles procesos de lectura y escritura son experimentados por el niño con deficiencia visual al dibujar? Para contestar tal cuestionamiento, presentamos la experiencia de un taller de contaje de historias y de diseño realizado en una institución especializada en deficiencia visual, con estudiantes en la faja de edad entre 7 y 11 años, sucedida en el año de 2022. En nuestros

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil; mtmscosta@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; fabianarangel@ibc.gov.br

resultados, destacamos que el niño con deficiencia visual diseña, cuando se presenta la oportunidad, revelando modos singulares de abstraer y generalizar conceptos. Para tanto, los niños apuntaron: (a) modos distintos de significación para más allá del sentido de la visión; (b) la intrigante relación entre lenguaje verbal y producción de la imagen; (c) la importancia de la mediación en el proceso de la actividad de diseñar. Concluimos que el diseño es, para el niño con deficiencia visual, una actividad que empeña las mismas funciones observadas en el niño sin deficiencia visual, diferenciándose solo por los mecanismos de acceso y realización de la actividad, orientada por técnicas y herramientas especializadas. Tal actividad se establece, sobre todo, con la organización y el registro del pensamiento del niño ocupando importante espacio en el proceso de elaboración de las lecturas y escrituras sobre lo real.

**Palabras clave:** diseño; teoría histórico-cultural; deficiencia visual

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos analisar o desenho da criança com deficiência visual e seus processos *de leitura e escrita não sistematizados* que ela realiza sobre o seu universo circundante. Para o debate, debruçamo-nos sobre os preceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Sabemos que para Vigotski (1896-1934), o desenho consiste em uma etapa anterior à linguagem escrita sistematizada e, do ponto de vista psicológico, caracteriza-se como uma linguagem gráfica (Vigotski, 1928-1929/2021). Nesse sentido, é exatamente com base nessa premissa que pretendemos seguir.

Tanto na filogênese como na ontogênese, toda relação humana é mediada por instrumentos técnico-semióticos (Pino, 2005). Por outro lado, além de mero instrumento psicológico, Vigotski (1934/2001) defendia que o signo/palavra é o microcosmo da consciência e deve ser entendida em sua natureza estrutural e semântica (Vigotski, 1934/2001). Para ele, é na palavra que encontramos a chave explicativa da formação das funções psicológicas superiores (dimensão intrapessoal), bem como a capacidade de comunicação do ser humano (dimensão interpessoal).

Ao tratarmos o desenho como pré-história da linguagem escrita, Vigotski (1928-1929/2021) coloca-o no lugar da experiência com a palavra e, portanto, em sua relação com a consciência. Por isso, quando estamos lidando com o desenho infantil, temos implicado o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso significa afirmar que os processos de elaboração do desenho pela criança, em suas produções gráficas, resultam em transformações de seus processos intrapsicológicos (Costa & Silva, 2022). Sendo assim, tais processos reconfiguram os modos de compreensão da criança em relação a si mesma, ao outro e ao universo de que participa, conforme discutiremos ao longo deste trabalho.

### O desenho à luz da Teoria Histórico-cultural

Associado às artes visuais, em nossa sociedade o desenho é tomado especialmente por sua função estética (Barros, 2013). Expressão de arte humana, o desenho, realizado a partir de diferentes ferramentas e materiais, age por meio de processos, negocia e ganha sentido na condução e na interpretação do outro, bem como cria relações sociais e dá beleza a elas (Boriollo, 2022).

Dessa forma, é importante notar que é uma construção do sujeito consigo mesmo, respirando em si a sua construção eivada na história da humanidade, em suas relações socialmente estabelecidas (Barros, 2013, Boriollo, 2022, Vigotski, 1930/2018). Dialeticamente, no movimento entre o inter e o intrapsíquico, o desenho fala de si, de si com o outro, de si com seu mundo inteiro.

Essa expressão da relação atual do sujeito com o objeto desenhado acompanha os limites do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Preliminarmente, produzem-se as garatuhas e, para além delas, Vigotski (1930/2018, 1928-1929/2021) apresentou outros quatro estágios, *conforme apresentados por Kerschensteiner*. Nós nos deteremos nos dois primeiros – o de esquemas e o de formas e linhas –, por eles caracterizarem crianças nos primeiros anos de escolarização, foco do nosso estudo.

De antemão, consideram-se duas questões sobre o surgimento do desenho infantil: a primeira é que o desenho surge apenas quando a criança atinge determinado estágio de desenvolvimento da fala, quando “a fala oral já teve grandes êxitos e se tornou habitual” (Vigotski, 1928-1929/2021, p. 119). A forma conceitual expressa no desenho é, portanto, sondada no signo que a palavra falada assume sobre o objeto. Uma camisa desenhada é a narrativa ou a forma verbal em que ela se mostra no pensamento da criança. Evidencia-se, então, que a fala desempenha papel fundamental na organização do pensamento da criança e na apropriação de tudo que experiencia em suas relações (Vigotski, 1934/2001).

Numa segunda ótica, o desenhar é de início uma atividade motora-tátil, na qual o sentido da visão não é dominante, pelo contrário, é secundário e subordinado. A atividade motora-tátil se conduz pela fala da criança, não pela imagem do objeto. Ou seja, seu desenhar “é antes uma fala do que uma imagem” (Vigotski, 1928-1929/2021, p. 119). Assim, a transição entre os estágios reflete a relação de submissão do processo entre a ação da criança, de domínio motor-tátil, e a contemplação da criança, de domínio visual (Vigotski, 1930/2018).

Inicialmente, não há uma relação direta entre o traço e as formas do objeto. Os traços, chamados garatuhas, indicam uma impressão do objeto sobre a superfície. A criança pequena é dominada pela própria ação de desenhar: movimentos, ferramentas e materiais, cores

e texturas, a exploração da superfície submetida à ferramenta (pincel, lápis etc.) conduzem a atividade e designam o resultado, esse dissociado a princípio de seu efeito estético. Nesse período, é frequente que o objeto anunciado seja pensado depois da obra concluída (Vigotski, 1930/2017).

Nos dois estágios seguintes –formas e linhas –, o desenho manifesta, sobretudo, uma relação conceitual sobre o objeto, apresentado por esquemas. São chamados desenhos de memória, sendo esse o período em que a criança tem maior interesse pela atividade de desenhar (Vigotski, 1930/2018).

No estágio de esquemas, apenas os aspectos que mais chamam a atenção da criança aparecem no desenho. Ao desenhar uma pessoa, por exemplo, esta pode ser representada apenas pela cabeça e pelas pernas; não porque não percebe as demais partes do corpo, mas porque o desenho é guiado por sua forma conceitual. Aqui, as formas motoras-táteis se sobrepõem às impressões visuais, e não somente no desenho, e expressam a relação que se estabelece com o mundo nesse período.

Ao avançar para o estágio de formas e linhas, há maior atenção sobre a relação entre as formas do objeto. Para além dos elementos essenciais, há um número maior de elementos e melhor relação entre as partes desenhadas, resultando em imagens mais próximas da realidade (Vigotski, 1928-1929/2021). Com isso, o desenho não tem na estética sua função única, mas principalmente expressa a dialética da relação da criança com o mundo, ao criar com o pensamento e ao organizar esse, cria organizando e organiza criando. Os signos enredados nas histórias e vivências diárias podem finalmente se tornar memória e comunicação registrada. O desenho, pois, é capaz de comunicar o pensamento, registrando-o numa outra materialidade, por outra atividade, por outra técnica.

### **O DESENHO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Diante das nossas reflexões elencadas anteriormente, julgamos importante realizar um levantamento bibliográfico para traçar um panorama dos trabalhos desenvolvidos acerca da temática. Para tanto, focalizamos as teses e dissertações das áreas da Educação e da Psicologia. Pesquisamos os estudos disponibilizados no banco de dados do *Google Acadêmico*, fundamentados na Teoria Histórico-cultural e produzidos nos últimos dez anos (2014-2024). Utilizamos os descritores: “deficiência visual/cegueira, desenho, alfabetização”, “deficiência visual/cegueira, desenho, escrita”, “deficiência visual/cegueira, desenho, braile/Braille”. Encontramos cinco investigações, entre elas duas dissertações e três teses, a saber: duas dissertações e duas teses na área da Educação, e uma tese em Psicologia.

Nesse viés da inclusão, Oliveira Neto (2015), fundamentado nos pressupostos bakhtinianos e vigotskianos,

propõe uma pesquisa-intervenção em artes visuais voltada para pessoas com e sem deficiência visual. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Natal (RN), em uma turma de classe comum de 7º ano, com a participação dos professores de Artes e com uso de uma sala de recursos multifuncionais. Foram realizadas observações descritas no diário de campo, entrevistas, fotografias e sequências didáticas em formato de oficinas, as quais focalizavam as expressões corporais, táteis e gráficas.

Oliveira Neto (2015) evidencia as oficinas pedagógicas multisensoriais como estratégias que oportunizam a interação entre os estudantes videntes e não videntes. Aponta ainda, que tais oficinas, experienciadas nas expressões corporais, táteis e gráficas, reverberam no processo de troca de experiências culturais e, consequentemente, na criação do desenho autoral de cada estudante. O autor demonstra a possibilidade de o aluno com deficiência visual desenhar, considerando imprescindíveis a mediação do professor e os materiais adequados a serem oferecidos para o estudante.

Em sua pesquisa teórica, ancorada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, Silva (2015) dedica seu trabalho aos processos de apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual focalizando o desenho infantil. A pesquisadora divide o levantamento bibliográfico em três partes: (a) questões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano; (b) a educação escolar e os processos de leitura e escrita propriamente ditos; (c) os processos de leitura e escrita de pessoas com deficiência visual, bem como a importância da mediação do professor e materiais oferecidos.

Silva (2015) aponta a relevância dos desenhos na apropriação da leitura, da escrita e dos processos complexos de abstração e generalização que os constituem. Para que as crianças com deficiência visual tenham a oportunidade de desenhar e desenvolver seus processos de leitura e escrita, é preciso: formação qualificada e continuada, concepção de que os estudantes com deficiência também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e envolvimento de toda equipe pedagógica.

Batista (2018) apresenta um debate acerca da relação entre o declínio do ensino do Braille na escola, a pedagogia do aprender a aprender, os paradigmas referentes aos processos de alfabetização e letramento, as tecnologias recentes e as políticas públicas da educação inclusiva. Tema recorrente da autora, os dados foram construídos em três momentos: (a) entrevistas realizadas durante o mestrado; (b) observação de duas crianças cegas na escola pública de Piracicaba (SP), no período do doutorado; (c) revisão da literatura sobre a temática.

Ao discorrer sobre os processos de alfabetização e letramento, Batista (2018) indica que o ensino primou por uma didática mecanicista, centrada na aquisição de habilidades motoras. O ler e escrever foram reduzidos a um processo trivial de decodificação e desenvolvi-

mento de habilidades necessárias para um movimento adequado de mãos, dedos e instrumentos. Os gestos, os desenhos e a brincadeira de faz de conta, que compõem os processos de leitura e escrita em si, são ignorados. De um modo geral para a autora, os erros derivados do construtivismo e da pedagogia do aprender a aprender geram práticas de desbrailização na escola. As tecnologias ditas inovadoras voltadas para o aprendizado do Braille não possibilitam a alfabetização, e as políticas públicas existentes não garantem a efetiva inclusão na escola.

Mendes (2021) também investiga o desenvolvimento da escrita da criança cega a partir do desenho e de letras e textos. A pesquisa ocorreu ao longo de um período de dois anos, em um centro de atendimento para pessoas com deficiência visual em São Paulo. A criança participante tinha 6 anos e estava matriculada em uma escola regular. Foram realizadas atividades de alfabetização, e as respectivas impressões e reflexões, descritas em diário de campo.

O trabalho de Mendes (2021) enfatiza a articulação entre desenhos e letras/textos no processo de apropriação da escrita da criança com deficiência visual. Segundo a autora, o desenho desenvolvido pela criança se vincula à linguagem verbal e se caracteriza como uma linguagem. Mendes (2021) enfatiza que possibilitar a criação de desenhos e textos inicialmente, sem direcionamento prévio apresenta-se como essencial para o desenvolvimento das atividades de desenhar e escrever.

Costa (2018), na área da Psicologia, investiga as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças com deficiência visual, a partir da unidade corpo-mente. A pesquisa ocorreu em uma escola pública da Região Centro-Oeste do Brasil, destinada a alunos cegos e com baixa visão, em uma turma composta por quatro crianças na faixa etária de 6 anos. Foram realizadas observações, videografações e oficinas, a fim de problematizar as atividades criadoras junto às crianças participantes.

Em seus estudos, Costa (2018) reafirma o pensamento de que o brincar, o narrar e o desenhar são atividades interligadas umas às outras. O funcionamento imaginativo e os processos criadores das crianças com deficiência visual evidenciam particularidades importantes de serem compreendidas. A forma como as crianças brincam, narram e desenhavam revela que seus recursos linguísticos ocorrem vinculados a expressões corporais e movimentos singulares impregnados de sentidos e significados. Os tempos e espaços em que as atividades criadoras acontecem não são estanques, eles adquirem outras configurações e se modificam durante o próprio desenvolvimento delas, a partir dos cenários e tempos criados pelas próprias crianças. A pesquisadora aponta que, ao brincarem de ver, outros modos de significar o mundo são apresentados pelas crianças.

Os trabalhos delineados revelam a importância do desenho para as crianças com deficiência visual. Mais

do que retratarem a capacidade do desenhar da criança, as pesquisas demonstram a relevância do desenho em qualquer disciplina escolar, mais especificamente nos processos de apropriação da leitura e da escrita. O desenho é concebido como um processo de significação, que se constitui por um desenvolvimento complexo da abstração e da generalização. Dessa forma, é também acordo entre as pesquisas, que para que seja possível a atividade do desenho às crianças com deficiência visual, a formação docente qualificada e os materiais adequados disponibilizados são imperativos.

#### **MÉTODO E DADOS DA OFICINA**

A base epistemológica que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, o materialismo histórico-dialético, compreende que segundo o pensamento marxiano, não se pode pensar o método como um compilado de regras “formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”. (Netto, 2011, p. 5, 2 destaques do autor).

Dessa forma, o fenômeno é compreendido como um processo histórico e social, segundo Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007). Os autores explicam que é importante considerar que a realidade social se objetiva de modo único para cada pessoa e como, dialeticamente, essa realidade é transformada, constituída nessa forma singular de expressão. Considerando que os dados observados pelo pesquisador se apresentam para além das aparências (Netto, 2011), nesse estudo apresentamos os resultados de uma pesquisa etnográfica que teve por objetivo analisar o desenho da criança com deficiência visual e seus processos de leitura e escrita.

Inicialmente, a atividade consistiu em uma oficina de contação de histórias, proposta ao grupo gestor da escola pela segunda autora desse artigo, enquanto docente daquela instituição. Destacamos que, na referida instituição, ela integra ao trabalho docente a proposição de atividades coletivas extracurriculares. A pesquisadora propôs a oficina para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma turma de 6º ano, porque coordenava um projeto de alfabetização. No entanto, docentes dos anos finais se interessaram pela proposta, de modo que a oficina recebeu também estudantes desse segmento. A oficina, portanto, contou com a participação de aproximadamente 50 estudantes. Na ocasião, como não havia o objetivo de realizar uma pesquisa, o controle da frequência dos estudantes foi feito apenas pelos docentes que acompanhavam as turmas, não sendo possível precisar o número de participantes.

Ressaltamos que esta pesquisa se assenta em dados obtidos a partir de uma proposta comum às atividades docentes realizadas por uma das autoras do artigo. Esta convidou a primeira autora a realizar a contação de história de um livro de sua autoria, e ambas concordaram em

enriquecer a oficina com a atividade de desenho seguida à contação, provocando os participantes a tomarem notas de suas impressões sobre a história e a criarem suas próprias histórias, registrando-as por meio do desenho. A partir da realização da oficina, as autoras observaram as produções dos estudantes e passaram a estudá-las, o que gerou a ideia da sistematização dos dados a partir da elaboração de uma pesquisa científica.<sup>1</sup>

A atividade aconteceu em uma escola pública, situada no Rio de Janeiro, voltada para pessoas com deficiência visual. A sala de aula era ampla e a oficina ocorreu em duas sessões de 3 horas e 20 minutos de duração, uma em 30 de junho, outra em 1º de julho de 2022. As sessões foram conduzidas pelas pesquisadoras, havendo suporte dos docentes que acompanhavam as turmas. Na primeira sessão, a oficina de contação de história e desenho ocorreu com alunos do 5º ao 7º ano; na segunda sessão, com os alunos do 1º ao 4º ano.

As sessões foram organizadas em dois momentos. No 1º momento, na contação de história, leu-se o livro de literatura infantil “O dragão cinza e o amigo gafanhoto”, de autoria de Marina Costa, publicado pela editora Appris. Após a contação, os alunos exploraram os personagens confeccionados em amigurumi (técnica de produção artesanal de bonecos em crochê) numa perspectiva tridimensional e, em EVA, numa perspectiva bidimensional.

Para o segundo momento, foram disponibilizados papéis de diferentes tamanhos e texturas (papel pardo, cartolina, sulfite), tinta, giz de cera, pincel, folha de EVA de diferentes cores e prancha de desenho. As pesquisadoras provocaram os alunos a desenharem aquilo que mais lhes interessou na história ou mesmo produzir um desenho livre, explorando os materiais disponibilizados.

Parte da atividade foi registrada por meio de áudio e de videogravação (para posterior transcrição em forma

de episódio); além disso, foram considerados os desenhos produzidos na oficina. Dos registros, tomamos para análise especificamente os desenhos de dois alunos, articulados àquilo que contaram sobre suas produções quando questionados. São eles (nomes fictícios): Sandro, um menino cego (episódio 1: “Flor de arco-íris”) e Leila, uma menina com baixa visão (episódio 2: “A casa amaldiçoada”), ambos com 7 anos de idade e respectivamente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

Para esse artigo, consideramos apresentar detalhadamente as produções de uma criança cega e de uma criança com baixa visão, em vez de discutir o conjunto das produções obtidas. Nesse sentido, a seleção das produções observou os seguintes critérios: (a) produções que continham áudio e/ou audiogravação das apresentações/explicações feitas pelos próprios estudantes sobre seus desenhos, pois como não havia a intenção de realizar pesquisa científica, nem todas as produções foram gravadas pelas pesquisadoras; (b) produções em que os estudantes apresentavam maior detalhamento sobre sua criação; (c) produções individuais, uma vez que houve materiais produzidos coletivamente. No episódio 2, há também a participação de uma professora que acompanhava a atividade.

## RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos episódios “Flor de arco-íris” e “A casa amaldiçoada”, as crianças estavam sentadas em mesas individuais, agrupadas em quatro ou cinco alunos. O giz de cera e a canetinha foram dispostos no centro das mesas de cada grupo, sendo acessíveis para todas as crianças. Cada uma escolheu o papel em que gostaria de desenhar e decidiu se o desenho seria realizado em grupo ou individualmente. As pranchas (específicas para crianças com deficiência visual), os papéis, as cartolinas e o material EVA foram colocados em uma mesa central e, na medida em que as crianças escolhiam, elas recebiam o material desejado. Ao escolherem desenhar nas folhas brancas, essas eram fixadas sobre pranchas de desenho (com uma face em tela mosquiteiro), para que as crianças pudessem desenhar em alto relevo.

As crianças ouviram atentas a história e, algumas vezes, participaram dela fazendo um ou outro comentário. Durante a atividade do desenho, as crianças conversaram entre si. No final da atividade, perguntamos sobre o desenho delas com o intuito de compreender o que cada uma havia criado e o que contavam sobre seu próprio desenho.

<sup>1</sup> Nesse sentido, observando a Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016) no que concerne às “normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana”, essa pesquisa segue o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), que define no parágrafo único do art. 1: “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”.

## Episódio 1: Flor de arco-íris

Figura 1 Flor De Arco-Íris.



Descrição da imagem: Desenho em fundo branco, tendo ao centro na porção superior uma forma circular em amarelo, com alguns traços para fora do círculo e a escrita “PORTAL DO SOL”. Abaixo dele, traços verticais formam duas colunas em azul e amarelo com rabiscos em vermelho ao lado, onde se lê “FLOR ARCO-IRIS”, escrito à lápis. Outros traços em amarelo se estendem até o canto inferior, onde também há uma forma circular em tons de vermelho e azul.

As pesquisadoras caminham pela sala. Sandro está sentado em sua cadeira e já terminou de desenhar. Ele está sentado em uma mesa com outras crianças. Uma das pesquisadoras para ao seu lado e diz:

– Conta pra gente o que você fez no seu desenho.

Sandro toca em uma das partes de seu desenho (a que representa a flor), indicando, e explica:

– Eu fiz uma flor de arco-íris.

A pesquisadora se mostra surpresa:

– Flor de arco-íris... hã...

Sandro responde de modo animado, indicando cada parte de seu desenho:

– Um arbusto de arco-íris, o caule, o caule de arco-íris, o portaaaaaal amarelo do sol...

A pesquisadora questiona:

– O portal amarelo do sol?

Sandro afirma enfático:

– Ééé!!!!

A pesquisadora destaca:

– Gente! Que coisa mais new age, hein?

Sandro explica pausadamente:

– Pro arbusto ficar pro-te-gi-do!

A pesquisadora elogia:

– Arrasou!

(...)

O episódio 1 nos mostra que a pessoa cega, no caso em questão, não está imersa na escuridão, como defende Vigotski (s/d/2019). O teórico explica que é inequívoca a comparação entre uma pessoa vidente de olhos vendados e uma pessoa cega. Não se trata de algo restrito ao campo da visão, mas sim de como a pessoa cega apresenta um outro modo de ver e significar o universo circundante. Na história ouvida pelas crianças, entre outros sentidos desenvolvidos no enredo, Sandro, em seu funcionamento imaginativo e seu processo criador, combina e recombina os elementos da realidade (Vigotski, 1930/2018) e cria seu desenho com elementos de cores e luz. A criança desenha uma “flor de arco-íris” e um “portal amarelo do sol”. Não é qualquer flor ou portal, mas uma flor arco-íris, uma flor na cor da combinação das sete cores, e um portal que apresenta uma cor específica. Curiosamente, Sandro fala “amarelo do sol” – o sol que brilha, a luz que pode parecer um conceito incompreensível para a pessoa cega. O desenho de Sandro apresenta elementos que, a princípio, poderiam ser entendidos como restritos aos aspectos visuais. A criança abstrai e generaliza as cores, discriminando cada uma delas.

No caso do desenho de Sandro, articulado àquilo que conta sobre sua produção, a criança nos revela modos de significação particulares. Ao falar de seu desenho, ela enumera e indica com os dedos cada parte dele, toca e explica o que desenhou e como os elementos fazem parte de um mesmo cenário. Os desenhos representam algo que a criança quer dizer, como discutimos anteriormente, mas os desenhos só podem dizer algo daquilo que a criança conhece, que faz parte do seu repertório cultural. Sandro desenha e nos mostra que consegue abstrair e generalizar tanto o que é palpável (flor, arbusto, portal, por exemplo) quanto o que pode ser entendido por outra via que não é a visual e/ou tátil (como o arco-íris). Nessa criação autoral, o desenho de Sandro revela modos de abstração e generalização particulares que constituem seus processos de ler e escrever sobre o meio circundante. Seu desenho não é um amontoado de traços desprovido de sentido. Pelo contrário, Sandro sabe o que desenhou.

Estudos anteriores (Batista, 2018, Costa, 2018, Mendes, 2021, Oliveira Neto, 2015) destacam a articulação entre a linguagem verbal e a produção de desenhos. Sandro utiliza diferentes cores de giz de cera para representar a flor de arco-íris e o amarelo para o portal do sol. Houve uma escolha discricionária dos gizes a serem usados no registro, ou seja, não foram utilizados de modo fortuito. A sua preocupação não está presa a uma estética do aceitável como belo, mas na expressão daquilo que decidiu desenhar, como apontamos na introdução deste texto.

Outro elemento interessante é que há uma preocupação com o arbusto. O portal do sol foi criado para que pudesse protegê-lo. A criança enfatiza falando pausadamente cada sílaba da palavra: “*pro-te-gi-do*”. Protegê-lo de quê? O desenho ainda estaria em processo mesmo já desenhado? Parece-nos que há um registro implícito. As ideias saem do papel (Costa, Silva, & Souza, 2013), e isso fica mais evidente no próximo episódio.

Veremos que alguns pontos se repetem ao adentrarmos na casa amaldiçoada. Por essa razão, para que a discussão não fique repetitiva, alguns aspectos serão retomados a seguir, em diálogo com o episódio 2.

## Episódio 2: A casa amaldiçoada

Figura 2 A Casa Amaldiçoada



Descrição da imagem: Desenho onde predominam ao centro da folha, traços semicurvados ora finos, ora espessos, nas cores amarelo, vermelho, rosa, marrom e azul. O fundo da folha é marcado pela cor rosa, porém com falhas.

As pesquisadoras caminham pela sala. As crianças estão se organizando para retornar às suas respectivas classes.

*A pesquisadora se aproxima da mesa onde Leila está, em pé, e diz:*

*– Tá bonito, hein, Leila! Vai, conta pra mim, o que que você desenhou? Vai.*

*Leila, segurando seu desenho com as mãos, diz:*

*– Uma coisa assustadora!*

*– Hã? – pergunta, surpresa, a pesquisadora.*

*Leila afirma novamente:*

*– Uma coisa assustadora!*

*– Ah... Fala! Bota aqui pra eu ver! Mostra aqui pra Nair! Nair, olha quanto que Leila fez! – fala a pesquisadora, ao pedir para a criança colocar o papel sobre a mesa e mostrar para a professora.*

*Nair aproxima-se da mesa e cumprimenta a criança:*

*– Oi, Leila!*

*– Que que você fez aí, Leila? Conta pra gente!*

*– insiste a pesquisadora.*

*A criança fala sobre seu desenho:*

*– Eu fiz uma casa... Só que eles estão entrando numa casa maldiçoada.*

*– Amaldiçoada? – pergunta a professora Nair.*

*Leila continua:*

*– E o teto tava desabando...*

*– O teto tava desabando? – pergunta Nair.*

*A pesquisadora fala surpresa:*

*– Meu Deus!*

*A professora Nair questiona:*

*– Mas por que que o teto tava desabando?*

*Sem titubear, Leila responde:*

*– Porque a casa é muito velha.*

*– Ahhhhh, é que a casa é muito velha. Não é porque a casa é amaldiçoada! – fala a professora.*

*Leila explica:*

*– Não é! É mal-assombrada!*

*– Ahhhh, mal-assombrada! – falam a pesquisadora e a professora.*

*(...)*

Em “A casa amaldiçoada”, podemos perceber um outro modo de articulação entre a linguagem verbal e a produção de imagem escrita por Leila, quando comparamos com o episódio anterior. Em outro contexto, Vigotski (1925/1999), ao discutir acerca das fábulas e dos personagens que as compõem, explica que nem sempre as crianças se interessam por aquele que é considerado moralmente correto no enredo. Por exemplo, em “A cigarra e a formiga”, muitas vezes as crianças demonstram preferência pela cigarra, aquela que canta durante todo o verão (e seu trabalho de cantar não é considerado). Podemos lembrar também como a bruxa é um personagem interessante para as crianças. No desenho de Leila, não se trata da discussão a respeito da moral e de um personagem específico, mas de algo que assusta. A casa não é apresentada como lugar de estar entre família e de segurança, como geralmente as crianças a desenham. A casa de Leila é uma coisa assustadora.

Percebemos a importância dessa atividade sobretudo quando outros pesquisadores (Batista, 2018, Oliveira Neto, 2014, Silva, 2015) nos mostram que o desenho não é uma atividade oportunizada comumente às pessoas com deficiência visual. A formação docente e a falta de materiais adequados a serem disponibilizados para as crianças, conforme apontado, acentua esse problema. Para além, a concepção, derivada de anos de história, da pessoa cega como coitada, inválida (Vigotski, s/d/2019)

reverbera práticas pedagógicas resumidas para o estudante com deficiência visual, inclusive nos processos de apropriação da leitura e escrita. Tais práticas, muitas vezes, primam pelo ensino por meio dos sentidos remanescentes – tato e audição –, como se houvesse uma substituição dos órgãos dos sentidos, premissa negada por Vigotski (2019). Longe de ser uma substituição mecânica, a condição da deficiência, a depender da cultura na qual a criança está inserida, reorganiza, potencialmente ou não, o psiquismo como um todo.

No episódio 2, a pesquisadora insiste em saber mais sobre essa “coisa assustadora” e, ao chamar outra professora que passava perto da mesa, pede que Leila fale mais do seu desenho. A criança explica que é uma casa amaldiçoada. A palavra “amaldiçoada” se refere a uma característica da casa, a qual exige uma abstração complexa para ser representada por meio da imagem e da linguagem verbal.

Diferentemente do episódio 1, em que Sandro elenca as partes de seu desenho para a pesquisadora, Leila ao falar sobre sua produção gráfica cria uma história. Em ambos os casos, a linguagem verbal é fundamental para a significação quando a criança desenha, de acordo com o pensamento vigotskiano, como apresentamos anteriormente. A casa amaldiçoada não está vazia. Leila diz que alguém está entrando. Se, no primeiro episódio, Sandro fez um portal para proteger o arbusto e há uma cena implícita no desenho, aqui há uma cena ocorrendo no presente, no agora. É o que a criança diz quando fala sobre seu desenho: “*Eles estão entrando*”. Uma história começa a ser contada. A narrativa e o desenho se interligam (Costa, 2018, Costa, Silva, & Souza, 2013). Um desenho – linguagem gráfica – torna-se também história, torna-se texto, em que as ideias são apresentadas em uma sequência lógica específica. A explicação daquilo que se quer dizer, o vocabulário e a estrutura em que a ideia é apresentada compõem o texto narrado da criança (Rangel, 2023, Rangel & Víctor 2016). No diálogo, a mediação da pesquisadora é fulcral para que a criança expresse o que desenhou. O desenho é também um modo de escrever e, portanto, está nele constituída a sua função social, assim como na escrita (Vigotski, 1934/2001).

A criança conta que o teto está desabando. Os personagens entram na casa amaldiçoada e o teto desaba porque a casa é muito velha, diz a criança. As ideias continuam a sair do papel, tal como no episódio 1. A máxima de Vigotski (1930/2018) de que a narrativa provoca o desenho e vice-versa é aqui percebida mesmo quando o desenho está “aparentemente” terminado. Desenho e narrativa compõem o processo de significação da criança em seus processos de leitura e escrita sobre o real.

Em ambos os episódios, atestamos processos de leitura e escrita implicados na atividade de desenhar, tanto na articulação entre a linguagem verbal e o desenho quanto no desenho propriamente dito. Tratam-se

de processos complexos de abstrair e generalizar conceitos entendidos como restritos aos aspectos visuais (cores e luz) e conceitos concretos e abstratos (flor, sol, casa, assustadora, amaldiçoada), que revelam modos de escrever uma ideia, um pensamento/sentimento. É uma forma de comunicação entre aquilo que a criança pensa e sente sobre a cultura de que participa e sobre sua própria atuação na cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar o desenho da criança com deficiência visual e seus processos de *leitura e escrita* que emergem no desenho. Para tanto, apresentamos dois episódios, em que analisamos a produção gráfica realizada pelas crianças, em articulação com aquilo que contaram acerca de suas produções. Em ambos, há uma relação entre a linguagem verbal e a produção dos desenhos, ainda que esses já tenham sido finalizados graficamente.

No episódio 1, a criança desenha elementos relacionados *a priori* ao campo visual, como cores e luz. Ela não apenas fala que desenhou uma “flor de arco-íris”, como também escolhe cores diversas para representá-la. Ademais, fala sobre o desenho que implicitamente aparece na cena quando diz que sua flor precisa ser protegida – todavia, não explica com clareza do que se trata. O desenho é representado no papel e pela linguagem verbal. No episódio 2, há um componente importante. Ao começar a falar sobre seu desenho, a criança inicia uma história. É uma história tecida no momento presente. Nesse sentido, narrativa e desenho se interligam no processo de *leitura e escrita não sistematizada* apresentada pela criança.

Consideramos que o desenho desempenha as mesmas funções observadas em crianças com e sem deficiência visual, diferenciando-se apenas pelos mecanismos de acesso e realização da atividade. Orientada por técnicas e ferramentas especializadas, a atividade de desenhar se estabelece, sobretudo, na sua forma de organização e no registro do pensamento da criança.

Sendo assim, faz-se necessário em primeiro lugar, que o paradigma que sustenta que o desenho não tem relevância no desenvolvimento da criança com deficiência visual seja superado. Consequentemente, importa que essa atividade criadora seja oportunizada a essa criança e que aconteça de forma recorrente no ensino. A partir disso, surge a necessidade de novas pesquisas que possam debater e enriquecer a compreensão acerca da temática, reverberando dialética e potencialmente, os modos de ler e escrever das crianças cegas e com baixa visão.

## REFERÊNCIAS

- Barros, J. P. (2013). *A concepção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Comunicação, Lisboa-PT].
- Batista, R. D. (2018). *O processo de alfabetização de alunos*

- cegas e o movimento da desbrailização* [Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba -SP].
- Boriollo, B. D. C. (2022). *As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP].
- Brasil. (2016). Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>
- Costa, M. T. M. S. (2018). *A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF].
- Costa, M. T. M. S., & Silva, D. N. H. (2022). O brincar, o narrar e o desenhar um estudo sobre as atividades criadoras da criança com deficiência visual. *Benjamin Constant*, 28(64), 1-20. <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/873>
- Costa, M. T. M. S., Silva, D. N. H., & Souza, F. F. (2013). *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus Editorial.
- Mendes, F. A. G. (2021). *O desenho infantil, a leitura e a escrita braille na alfabetização de uma criança cega: contribuições da perspectiva histórico-cultural* [Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP].
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Oliveira Neto, R. (2015). *Desenho de deficiência visual uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN].
- Silva, L. A. (2015). *Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR].
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Rangel, F. A., & Víctor, S. L. (2016). A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, 1(59), 43-58. <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/746/428>
- Rangel, F. A. (2023). Assim Nascem (os Nós) os Autores: a Criação Literária no Desenvolvimento da Escrita de Crianças Cegas e com Baixa Visão. In F. Rangel, Z. Prestes, & E. Tunes (Eds.), *O chão de Terra firme em que nos movemos: a teoria histórico-cultural e a cegueira* (pp. 169-189). Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original escrito em 1925)
- Vygotski, L. S. (2001). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas: Tomo II* (pp. 181-285). Madrid: Machado Libros. (Trabalho original escrito em 1934)
- Vigotski, L. S. (2017). Variación de las funciones del lenguaje en la actividad práctica. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas de Vigotski: VI: Herencia científica* (pp. 48-55) Madrid: Machado Libros. (Trabalho original escrito em 1930).
- Vigotski, L. S. (2018). *Imaginación e criação na infância* (Tradução e revisão técnica Z. Prestes e E. Tunes). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original escrito em 1930).
- Vigotski, L. S. (2019). A criança cega. In L. S. Vigotski, *Obras Completas: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia* (pp. 141-160). Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Vigotski, L. S. (2021). A pré-história da fala escrita. In L. S. Vigotski, *Psicologia, educação e desenvolvimento* (Z. Prestes, & E. Tunes, Trad., pp. 103-142). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original escrito entre 1928-1929).
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(20), 25-33. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

## Nota

Este artigo é parte do Dossiê: **(Im)Pertinências dos estudos de Vigotski em Defectologia (1924-1935) para as investigações contemporâneas sobre a pedagogia e a clínica numa perspectiva inclusiva**, organizado por: Daniele Nunes Henrique Silva; Ana Paula de Freitas e Fabrício Santos Dias de Abreu.

## Editora de seção

Sonia Mari Shima Barroco

## Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Recebido em: 02 de dezembro de 2024

Aprovado em: 23 de janeiro de 2025