WANDA PEREIRA PATROCINIO

1290000211
FE
TCC/UNICAMP P276d

O DESENHO COMO LINGUAGEM: ATIVIDADES COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL

CAMPINAS
2000

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

WANDA PEREIRA PATROCINIO

O DESENHO COMO LINGUAGEM: ATIVIDADES COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial do Curso de Pedagogia da UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Luci Banks Leite.

CAMPINAS
2000

Banca Examinadora:

Orientador: Luci Banks-Leite

Segundo Leitor: Ana Luiza Bustamante Smolka

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

P276d

Patrocínio, Wanda Pereira.
O desenho como linguagem : atividades com alunos portadores de deficiência mental / Wanda Pereira Patrocinio. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Luci Banks Leite.
Trabalho de conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Linguagem. 2. Desenho. 3. Educação especial. 4. Deficientes mentais - Educação. I. Leite, Luci Banks. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dedico este trabalho a minha família que tanto amo: meus pais Sebastião e Teresinha, minhas irmãs Vanessa, Roberta e Rosangela e a minha avó Maria Neli (in memoriam).

Agradecimentos

A meus pais que me forneceram os subsídios essenciais, em todos os sentidos, para que essa conquista fosse possível e as minhas irmãs que sempre estiveram presentes em minha caminhada.

À professora Luci, que além de me orientar, sempre foi muito sensível e amiga.

À diretora Márcia da escola na qual esta pesquisa foi realizada; à professora Laís da sala em que coletei os dados empíricos; e aos alunos que me receberam, principalmente os que foram sujeitos deste trabalho: Jo. e Lu..

À professora Ana Luiza Smolka, por ter aceitado ser minha 2ª leitora.

Ao Ademilson, que sempre me auxiliou prontamente nos momentos necessários e sempre esteve presente com sua paz e seu sorriso amigo.

Às amigas Sílvia Letícia, Sueli, Raquel e Mara, pelo companheirismo, atenção e compreensão em todos os anos de Faculdade e Moradia Estudantil.

Ao Júnior, pelo carinho, paciência e disposição em estar ao meu lado.

Por fim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, participaram desta conquista.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 01
2. QUADRO TEÓRICO 02
3. O DESENHO COMO LINGUAGEM: DIFERENTES ABORDAGENS E ALGUMAS QUESTÕES 04
3.1 A visão genética ou desenvolvimentista do desenho 06
3.2 Relação entre a fala e o processo de produção do desenho 09
3.3 A relação entre o desenho e a escrita 10
4. TRABALHO EMPÍRICO EM SALA DE AULA 13
4.1 Introdução 13
4.2 Observações em sala de aula: descrição das atividades e alguns comentários 13
4.2.1 Propostas da professora 13
4.2.2 Nossas Atividades 19
4.2.3 Utilização do desenho espôntaneo 24
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 27
6. COSIDERAÇÕES FINAIS 36
7. ANEXOS 38
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 49
9. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR 51

" O pressuposto básico de qualquer atitude de cooperação é a capacidade de nos colocarmos no lugar de outrem."

Viktor Lowenfeld.

1. INTRODUÇÃO.

Quando ingressei no curso de Pedagogia, a habilitação que me interessou foi a de Deficientes Mentais; por isso, este trabalho de Conclusão de Curso[1] teve como objetivo dar oportunidades para que o desenho se manifestasse e se elaborasse em alunos portadores de deficiência mental freqüentadores da Escola Estadual de Primeiro Grau Artur Segurado, na cidade de Campinas.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de sondagem[2], na qual levando-se em consideração as intervenções pedagógicas, percebemos que ensina-se, geralmente, as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita; para que elas aprendam tal linguagem é necessário que entendam o seu significado social. Percebemos, também, que outros tipos de linguagens são relevantes para o processo de aprendizagem, em diferentes domínios, por crianças deficientes mentais.

Além disso, VYGOTSKY (1991) afirma que o desenho está relacionado à linguagem escrita:

> "*... os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.*" (p. 127) (grifo nosso)

De fato, em atividades da pesquisa de sondagem, notamos que, várias vezes, era solicitado aos alunos observados que escrevessem determinadas palavras ou formulassem idéias por escrito; em um momento de impasse, ao invés de escreverem, eles resolviam fazer desenhos relacionados ao assunto que lhes era solicitado. Essas situações levaram-nos a ampliar o foco da pesquisa para a questão do desenho, para, posteriormente, estabelecermos relações entre desenho e a produção escrita destes alunos.

---

[1] Financiado pela Fapesp (julho/99 à junho/00), processo nº 99/04621-0, I.C.

[2] Esta pesquisa teve auxílio e só foi possível através da Bolsa de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq (setembro/98 à julho/99), processo nº 104243/98-8

2. QUADRO TEÓRICO.

Nosso projeto está baseado especificamente na corrente histórico - cultural em Psicologia que tem como teóricos mais importantes Vygotsky e Luria. As teses formuladas por Vygotsky no âmbito da psicologia, estão centradas na natureza do "signo" e nas interações sociais; ele enfatiza a natureza social e dialógica da consciência e desloca, assim, do nível individual para o domínio sócio - histórico - cultural a origem do funcionamento mental. Nessa perspectiva, é fundamental o conceito de mediação semiótica, na qual a relação entre o homem e o mundo é mediada pelo sistema simbólico.

Outro conceito importante dessa teoria é o de *zona de desenvolvimento proximal,* definida como *"a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."* (VYGOTSKY, 1991: 97).

Mesmo que nossa pesquisa estivesse voltada para crianças "deficientes mentais", é relevante percebermos como a deficiência é vista; não se pode considerar o deficiente mental como uma pessoa apenas receptora mecânica de conhecimento que os outros possuem, sem nunca ter participado da construção de qualquer saber. É preciso considerar este aluno como um ser que age, decide e pensa por seus próprios meios, pois de acordo com a teoria histórico – cultural, o indivíduo (normal ou deficiente) é constituído pela/na trama de relações sociais.

Tal teoria vai passar a tratar a questão da deficiência de maneira qualitativa e não mais meramente quantitativa. Dessa forma, a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase sua, representa características diferentes e específicas. A criança com deficiência representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento.

Vygotsky vai ressaltar a questão da compensação, ou melhor, se há um defeito em uma determinada parte do indivíduo, temos que trabalhar com outras capacidades do aluno; os educadores precisam valorizar os pontos fortes do aluno com algum tipo de deficiência. Afirmam que:

> *"a tarefa da escola, resumidamente, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas sim em vencê-lo. A criança com deficiência mental necessita mais que o "normal" que a escola desenvolva nelas os germes do pensamento, pois abandonada a sua própria sorte, não chegará a dominar."*(VYGOTSKY, 1989: 119)

Para a educação da criança com deficiência mental é relevante conhecer como ela se desenvolve, pois a deficiência por si mesma e o defeito não são importantes, mas sim a reação disso tudo no desenvolvimento da criança: *"A criança com deficiência mental está formada não só de defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento da criança."* (VYGOTSKY, 1989: 104).

Conhecendo o desenvolvimento da criança deficiente, percebendo como é a reação que o defeito causa na atitude de cada indivíduo, resta aproveitar a *"zona de desenvolvimento proximal"*, pois é através do contato/auxílio do educador e dos coetâneos que haverá um aprendizado de maior qualidade para o aluno, bem diferente do que se ele fosse abandonado a própria sorte.

3. O DESENHO COMO LINGUAGEM: DIFERENTES ABORDAGENS E ALGUMAS QUESTÕES.

Nesse momento estaremos apresentando algumas concepções de autores lidos no decorrer da pesquisa que nos auxiliaram na compreensão do tema em questão.

Baseada na corrente histórico - cultural, SILVA (1993) na Introdução de sua Dissertação de Mestrado, discute a questão da inserção do desenho no processo pedagógico, afirmando que pode-se verificar abordagens que oscilam entre dois pólos: de um lado, a atividade gráfica destituída de valor educacional, desvinculada de qualquer contexto significativo, empregada para "acalmar" as crianças, ou distraí-las até a hora do sinal que marca o final da aula; de outro lado, a extrema instrumentalização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado, para aprimorar a coordenação percepto – motora ou outra esfera do desenvolvimento. Entre esses pólos, outra postura pode ser observada: uma valorização romantizada dos desenhos infantis, que leva a que sejam categorizados como pequenas obras – primas nascidas de genialidade individuais. Tais concepções serão importantes para analisarmos em qual delas a professora da sala na qual realizamos a coleta de dados da pesquisa se encontra; ou, então, se ela afasta destas concepções.

Segundo DERDYK (1989) *"o ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar."* (p. 12). Para ela, o desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão. Como as outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário. A representação pode estar fortemente aliada a um desejo expressivo de captar e de se apropriar destes conteúdos sob a forma de signos gráficos, representando novos significados. (pág. 53)

WIDLÖCHER (1990) afirma que *"o desenho é uma linguagem gráfica: a criança se expressa pelo desenho antes de poder fazê-lo pelas palavras (...) É um conjunto de significações que importa decifrar: ao investigador, descobri-las, emitir hipóteses, prová-las e dar validade."*[3] (p. 8-9)

[3] *"el dibujo es un lenguaje gráfico: el niño se expresa por el dibujo antes de poder hacerlo por las palabras (...) Es un conjunto de significaciones que importa descifrar: al investigador le toca descubrirlos, emitir hipótesis, probarlas y validarlas."* (WIDLÖCHER, 1990: 8-9)

Cabe mencionar aqui um estudo de REILY (1994), que vai tratar dos "savants"[4]; estes para HILL (1978) é *"uma pessoa mentalmente retardada demonstrando uma ou mais habilidades acima do nível esperado de indivíduo não retardado."* (Apud REILY, 1994: 17). A autora utiliza o termo *savant* para: *"pessoas que têm apresentado habilidades extraordinárias em áreas específicas do desempenho humano."* (p. 21)

A tese apresenta vários casos de *savants* em outros países, mas no Brasil apenas um. Retomaremos o assunto sobre "savants" nas discussões.

REILY (1994) afirma que a corrente sócio – interacionista entende o desenho como um instrumento semiótico de função historicamente significativa para um determinado grupo social (VYGOTSKY, 1987, 1988); ela acrescenta ainda que o desenho como instrumento de mediação, *"o desenho – forma de linguagem apropriado em determinado contexto sócio – cultural – torna possível representar relações, interagir com o outro e consigo mesmo; enfim, permite e desenvolve o pensar"*. (p. 210)

Tratando-se do desenho como uma forma de linguagem para a criança, a produção da criança não precisa ser bonita ou real, importa mais o que está significando para ela no momento de produção; nesse sentido, LOWENFELD (1977) assinala: *"Nenhum dos trabalhos precisa ser agradável aos olhos dos adultos; se conseguirem dar vivacidade às necessidades da criança já terão cumprido a sua mais importante função."* (p. 58)

Estamos, até agora, ressaltando o ponto de vista de alguns autores a respeito do ponto de partida de nossa pesquisa: o desenho como linguagem. Porém, no decorrer do trabalho, resolvemos ampliar as leituras e pesquisar outros campos, dessa forma, enveredamos pela literatura a respeito do tratamento clínico de sujeitos psicóticos ou com deficiências, o que nos levou a algumas leituras de cunho psicanálitico.

O campo da Pedagogia e o da Psicanálise são bem distintos, pois o professor e o psicanalista têm funções diferentes e para Filloux[5] essa ligação é um pouco adversa. *"O professor transmite um saber/ conhecimento para o aluno na sala de aula, enquanto o psicanalista escuta seu paciente e tenta compreendê-lo no divã"*.

[4] REILY não é a primeira pesquisadora que vai estudar este assunto; para produção de sua tese, ela foi pesquisar em outros países e encontrou casos e estudos na Inglaterra, E.U.A, entre outros.
[5] Em palestra proferida no I Colóquio: "A Psicanálise e os impasses da educação", no dia 15 de outubro de 1999, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Ele acredita que deveria haver mais uma espécie de busca de consultoria da educação para com a psicanálise, através de discussões teóricas psicanalíticas; dessa forma, o educador poderia compreender melhor os problemas existentes em sala de aula.

Em um artigo que trata desse assunto: *Psicanálise e Educação, pontos de referência*, Filloux coloca a questão *"Trata-se, por ventura, de estender a prática analítica (a cura) a uma prática educativa (ensinar, educar)?"* (p. 12), prossegue afirmando que neste caso, surge a questão crucial da diferença do projeto analítico e do projeto educativo no que diz respeito à prática. Pudemos perceber, mesmo com pouca leitura na área, mas com um grande interesse, que há diferenças entre os dois campos, por outro lado, há tentativas de aproximação que, a nosso ver, são bastante ricas e mesmo indispensáveis para o educador. Entretanto, um aprofundamento de tais questões ficará para trabalhos futuros.

Ao longo da pesquisa fomos conhecendo várias formas de se analisar o desenho infantil, como já exposto: o desenho como linguagem expressiva e meio de comunicação, o desenho a ser estudado em uma visão psicanalítica. Porém, nosso trabalho visa discutir outras formas de análise: a visão genética ou desenvolvimentista do desenho, a relação entre a fala e o processo de produção do desenho e, por fim, a relação entre desenho e escrita. Para tanto, essas formas serão apresentadas nos próximos itens e, posteriormente, retomadas nas discussões para um melhor aprofundamento de nossas questões.

3.1 A visão genética ou desenvolvimentista do desenho: estágios e fases.

VYGOTSKY (1987) afirma que as etapas através das quais as crianças passam em seus desenhos são mais ou menos comuns para as crianças da mesma idade. Tanto este autor como muitos outros fizeram uma descrição da evolução do desenho em crianças

normais. Até o momento não encontramos nenhum autor que tratasse da evolução do desenho de crianças deficientes mentais, mas REILY (1986) utiliza-se dos estudos de Lowenfeld & Kellog (que por sua vez, se basearam nos trabalhos de Luquet) para descrever os estágios pelos quais a criança passa no desenho, enfatizando o que ocorre em crianças deficientes.

São cinco fases existentes na evolução do desenho, *"no caso da criança excepcional, pode haver um desenvolvimento artístico mais lento, como também*

pode ocorrer um estacionamento em algum estágio, sem progresso aparente." (REILY, 1986: 12-13)

As fases são: garatuja, pré - esquemática, esquemática, realismo visual e naturalista. A primeira fase é a fase dos rabiscos, quando a criança explora livremente o espaço do papel, rabiscando não por motivos estéticos, mas por prazer cinético. No início seus rabiscos são descontrolados, muitas vezes, sem focalização visual do papel; num certo momento, a criança descobre que os riscos são feitos por ela própria, começando a se concentrar na atividade com interesse renovado, passando a controlar os rabiscos que faz.

A criança não passa diretamente do rabisco ao desenho do homem cabeça - pernas. Ela desenvolve do rabisco descontrolado ao rabisco controlado, do rabisco nomeado ao rabisco em formato, da forma com um traço até a junção das formas descobertas. A criança deficiente, ainda segundo Reily, pode ficar muito tempo nesta fase dos rabiscos e, se o professor não conhece a evolução que acontece nesta fase, ele não vai saber reconhecer o desenvolvimento que a criança está tendo.

Na fase pré - esquemática ocorre o processo de junção das formas, a criança descobre a "mandala": círculos concêntricos, círculos cruzados, até quadrados cruzados, figuras perfeitamente simétricas. Aparece o asterisco: o sol, que é a primeira simbolização da criança. É assim que surgem, como uma elaboração da mandala, o homem, os animais e as flores.

Fase esquemática: o esquema é a forma humana que a criança escolhe como seu desenho definitivo, que ela vai usar daquele momento em diante, modificando-o apenas quando as circunstâncias o exigem. Este esquema é muito individualizado, pois cada criança descobre o seu. A grande mudança da fase anterior está na representação do espaço; as figuras não são mais colocadas aleatoriamente no papel, mas num conjunto inter - relacionado, sendo a primeira indicação desta evolução a linha de base, que pode ser o chão, a rua, água do mar ou um morro e tudo fica em cima desta linha base, perpendicular a ela; o céu também é representado como uma linha que fica na parte superior da folha.

O desenho desta fase é muito pessoal, retratando as experiências que são relevantes para a criança, mas REILY (1986) coloca que, dificilmente a criança excepcional deficiente mental ultrapassa esta fase esquemática para atingir as fases seguintes. A autora continua citando que é difícil encontrar uma criança excepcional, mesmo de nível educável (frisando, neste momento, que esse conceito é utilizado

pela autora), que tenha alcançado o nível de elaboração artística da fase do realismo visual, principalmente quando não houve quase oportunidade para o seu desenvolvimento artístico. Esta fase caracteriza-se pela riqueza de detalhe e a preocupação em representar os objetos realisticamente. A criança não exagera mais nem omite partes menos importantes, mas elabora essas partes através de detalhes. Para representar espaço, ela se apoia em uma linha de base, preenchendo a área em baixo e trazendo o céu até o chão. Cria planos e os sobrepõe, para mostrar o que está na frente. O sistema de dobragem e raio - x são considerados absurdos nesta fase e não aparecem mais; a cor assume uma importância renovada, mas ainda não se trabalha luz e sombra, nem efeitos tridimensionais. A criança procura novas formas e não repete mais o seu velho esquema corporal.

Fase naturalista: nessa fase, a temática utilizada por cada sexo - meninos e meninas passam a se diferenciar; os meninos passam a desenhar mais coisas mecânicas, como foguetes, carros, fábricas, etc., enquanto meninas desenham animais, principalmente o cavalo e figuras humanas. A figura humana passa a ter proporções adequadas; a criança começa a desenhar a figura em movimento, retratando inclusive as articulações dos membros - braços, pernas - pela primeira vez.

Já que a autora faz referência aos estágios percebidos por Luquet, consideramos relevante colocar uma citação deste teórico, citação esta, que a nosso ver, tem relação principalmente com o processo de evolução do desenho em crianças portadoras de deficiência mental: "A evolução individual do desenho, como todas as modificações de atividade, está sujeita a regressões." (LUQUET, 1969: 212). Se essa afirmação é válida mesmo para as crianças ditas "normais", veremos que entre nossos sujeitos também encontramos momentos em que surgem tais regressões.

Embora esse aspecto desenvolvimentista não tenha merecido uma importância fundamental em nossas análises, este assunto tornou-se interessante para nossa pesquisa e será retomado nas discussões dos dados.

3.2 Relação entre a fala e o processo de produção do desenho.

SILVA (1993) afirma, que a perspectiva histórico – cultural " possibilita ver o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais." (p. 11). Além disso, as teses dessa teoria apontam para a necessidade de se examinar o desenho a partir de outros ângulos, entre os quais, a relação estabelecida com a fala. "Importa considerar tanto a fala auto – organizadora quanto a fala nas trocas dialógicas, que permeiam a atividade da criança e que tem sido negligenciada na análise do desenho." (idem: 18).

VYGOTSKY (1993) vai tratar da fala egocêntrica de uma forma mais geral nas atividades da criança, porém ela será compreendida, para nosso caso específico, como relevante na atividade de desenho:

> *"... tal fala vai, progressivamente, tornando-se apropriada para planejar e resolver problemas, à medida que as atividades da criança tornam-se mais complexas. Esse processo é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com os quais ela lida representam a realidade e dão forma aos seus processos mentais." (p. 20)*

Em um enfoque diferente do de Vygotsky e sem relação com a fala egocêntrica, WIDLÖCHER (1990) também considera a questão da fala no momento da produção do desenho; ele afirma que observar a criança desenhar e escutar seus comentários enquanto desenha, nos permite penetrar em todo um campo de conexões associativas, semânticas e afetivas, que o simples diálogo raramente dá ocasião de apreender.

No início da pesquisa não nos detínhamos nessa questão da relação fala e o processo de produção do desenho; foi através dos trabalhos de SILVA (1993) e WIDLÖCHER (1971; 1990) que começamos a desenvolver esse método de observação, pois consideramos relevante e importante, sobretudo, para analisarmos tais produções.

Em um trabalho anterior WIDLÖCHER (1971) afirma que, além de observar o processo de produção do desenho é necessário saber para quem a criança desenha e o que representamos para ela no momento em que faz o desenho.

3.3 A relação entre desenho e escrita.

Reily, em sua Dissertação de Mestrado cita que existe uma estreita ligação entre o desenho e a escrita. Ambos são meios de expressão e comunicação, determinados por habilidades próximas de motricidade e pensamento simbólico. *" O desenho, todavia, possibilita uma leitura que ultrapassa a linguagem individual de cada um, ao passo que a escrita é dependente da linguagem."* (REILY, 1990: 66)

Em entrevista com a professora Ana Angélica Albano Moreira[6], ela acrescenta que no desenho tudo subsiste ao mesmo tempo: *"em apenas um olhar você enxerga tudo, já no texto escrito, você tem que ler palavra por palavra para poder entender"*. Em suma, há uma simultaneidade na percepção dos elementos do desenho contraposta à linearidade da fala e da escrita.

MEREDIEU (1974) também trata da função simbólica no desenvolvimento da criança, afirmando que a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita, pois *"é uma parte atraente do universo adulto, dotada de prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos."* (p. 9)

VYGOTSKY (1991) afirma que deve-se: *"...interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita."* (p. 127). Entretanto, encontramos no trabalho de REILY (1990), uma afirmação de Harste e colaboradores que questiona a visão corrente que afirma ser o desenho nascido antes da escrita. Esses autores *"consideram que há uma relação recíproca, de apoio mútuo, na atuação da criança ao desenhar e aprender a escrever."* (Citado por REILY, 1990: 67)

AZENHA (1995) pesquisou os fatores que explicam a ocorrência e o movimento dos processos de diferenciação gráfica, ensaiando explicações que buscassem continuidades funcionais entre os rabiscos e as primeiras formas de organizar diferenciações decorrentes da compreensão da escrita como signo cultural. Segundo a autora, no período que corresponde à pré – história, reencontramos a mesma evolução na forma de usar imagens com fins de escrita, que, neste caso, sofrem o mesmo processo de simplificação realizado pelas crianças analisadas em seu estudo. A esquematização do desenho e seu conseqüente afastamento da imagem

[6] Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

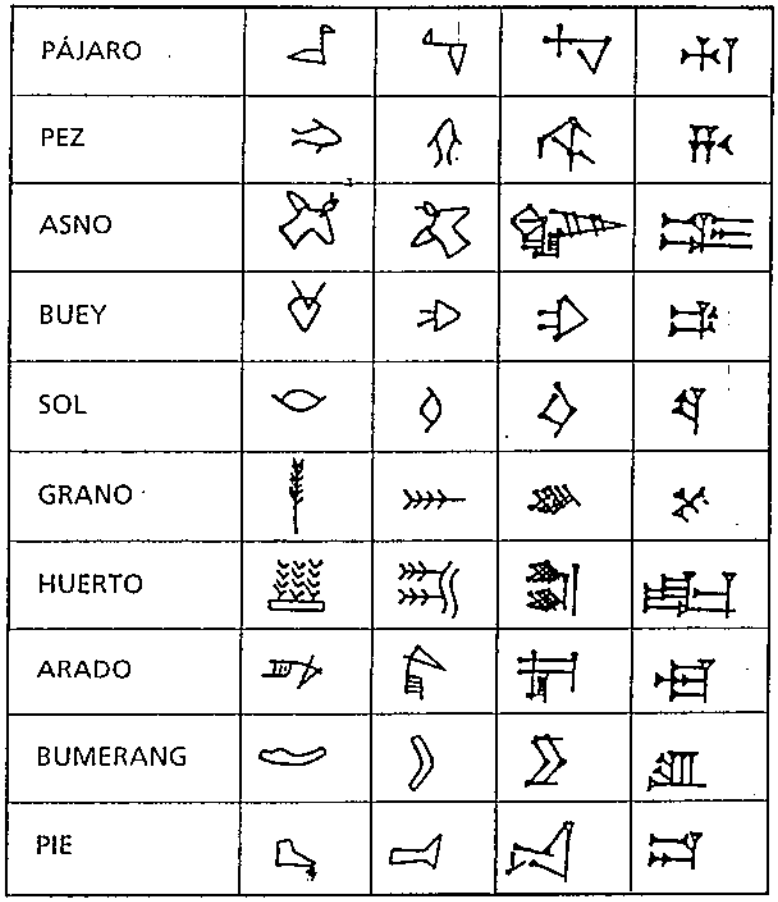
visual do objeto é também característico da história da escrita neste período primitivo. (Ver quadro a página seguinte e o que a autora escreve a respeito)

Em relação à afirmação de Harste e colaboradores, parece-nos que AZENHA (1995) vem concordar com eles quando cita que:

> *"desenho e escrita parecem ocupar lugares complementares na produção gráfica e a imagem não aparece paralela à escrita apenas para garantir a evocação dos significados às quais esta se refere. Desenho e escrita "dizem" um em relação ao outro e não são redundantes."* (1995:175)

Para completar WIDLÖCHER (1971) assinala que *"historicamente a escrita nasceu de um encontro entre a coisa desenhada e a palavra."* (p. 77)

Um exemplo que fala por si é a análise da transformação sofrida pelos primitivos signos icônicos que estavam na base da escrita cuneiforme e que, paulatinamente, afastam-se dos primitivos desenhos para, na forma final, estarem tão convencionalizados que sua origem icônica é irreconhecível, como se vê na figura a seguir.



Origem pictórica de dez signos cuneiformes
A. Poebel, foto nº 27 875 do Oriental Institute, citado por Gelb, 1976, p. 102.

A progressiva simplificação dos traços em escritas primitivas, exemplificada pela evolução histórica da escrita cuneiforme, está presente tanto naqueles sistemas que não ultrapassaram a expressão do sentido ou significado da mensagem a ser registrada como naqueles que se desenvolveram posteriormente em sistemas plenos de escrita, com recursos limitados ou plenamente desdobrados da expressão dos conteúdos lingüísticos.

4. TRABALHO EMPÍRICO EM SALA DE AULA.

4.1 Introdução.

O trabalho empírico foi realizado de abril de 1998 à março de 2000, na Escola Estadual Artur Segurado, no Bairro Vila Nova, em Campinas, mais especificamente, em uma sala de alunos especiais do ensino fundamental. A classe é constituída por onze alunos, sendo uma classe mista, com idade variando de nove a dezesseis anos.

As observações foram realizadas uma vez por semana, às terças - feiras (com algumas mudanças eventuais), durante em média, quatro horas e meia por semana. Devido às intensas leituras realizadas durante o período de férias, sentimos a necessidade de ter maior contato com os alunos; em decorrência disso, nos meses de fevereiro e março de 2000 as observações foram realizadas duas vezes por semana.

No início, não sabíamos exatamente como explorar os desenhos produzidos pelos alunos: se observaríamos todos os desenhos de todos os alunos, se escolheríamos apenas um aluno ou vários, etc.. Foi através das idas até a escola, na presença semanal com todos os alunos que nosso olhar foi se delineando; percebemos um aluno que adorava desenhar, mas que tinha dificuldades na escrita, gostava apenas de fazer cópias; por outro lado, havia um aluno praticamente já alfabetizado, mas que não gostava de desenhar e quando isto era lhe solicitado, impunha resistência. Resolvemos centrar nossas observações nesses dois alunos: o Jo. e o Lu. respectivamente.

4.2 Observações em sala de aula: descrição das atividades e alguns comentários.

Nessa parte, estaremos enfocando três aspectos: 1) as propostas da professora; 2) as atividades levadas por nós e, 3) os processos espontâneos de utilização do desenho pelos alunos. Vamos nos deter, sobretudo, na produção de Jo. e Lu.

4.2.1 Propostas da professora.

Retomando SILVA (1993), consideramos que a professora não pode ser classificada em nenhuma das concepções apresentadas por esta autora, pois primeiro, não percebemos que o desenho tenha sido empregado para "acalmar" as crianças ou

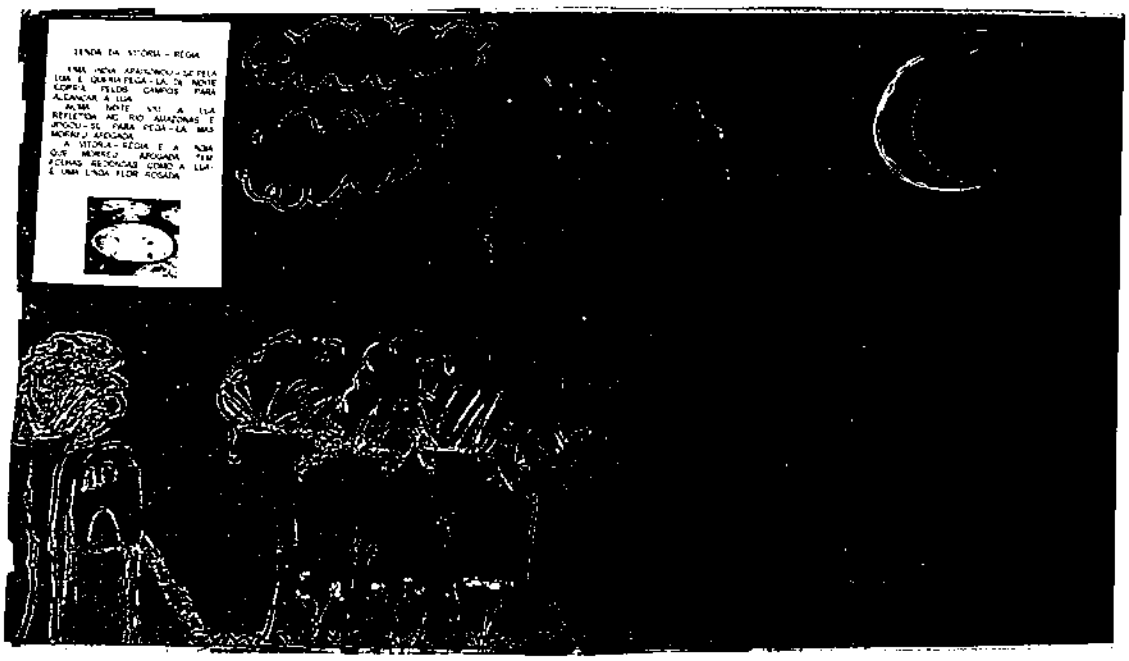
distrai-las até a hora do sinal que marca o final da aula; segundo, também não percebemos uma extrema instrumentalização do desenho que deva ser ensinado, dirigido, treinado; terceiro, não percebemos uma valorização romantizada dos desenhos infantis, que leva a que sejam categorizados como pequenas obras – primas.

Percebemos sim, a utilização do desenho de uma forma incorporada as outras atividades, às vezes como parte integrante, outras como parte complementar, vinculado a um contexto significativo para os alunos em relação às atividades.

A seguir, estaremos descrevendo algumas atividades da professora mais significativas em relação ao desenho.

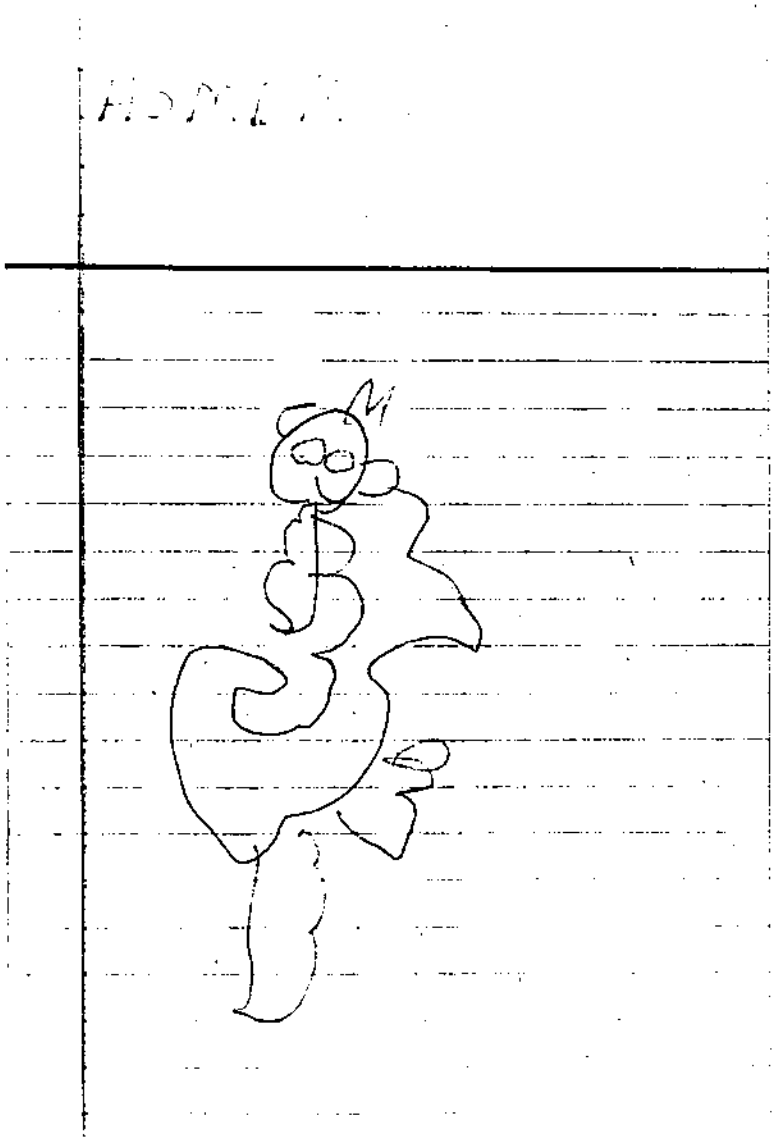
a) Solicitação de desenhos ao longo da pesquisa: a professora deu alguns desenhos mimeografados para os alunos pintarem. Pelas observações realizadas nessa sala (contando com a pesquisa anterior: dois anos), acreditamos que a professora propõe esse tipo de trabalho porque o tempo é curto e se os alunos forem fazer sempre o próprio desenho, eles levariam muito tempo.

Lenda da Vitória Régia: a professora contou a lenda e um dos alunos foi escolhido para desenhar; como ela já sabia que pretendíamos observar o Jo., escolheu-o, este fez um desenho com cola colorida em papel pardo, colocando aspectos essenciais da lenda e sendo auxiliado pela professora e pelos alunos. O produto final foi levado para uma exposição sobre o folclore, na própria escola. Foto do painel abaixo:



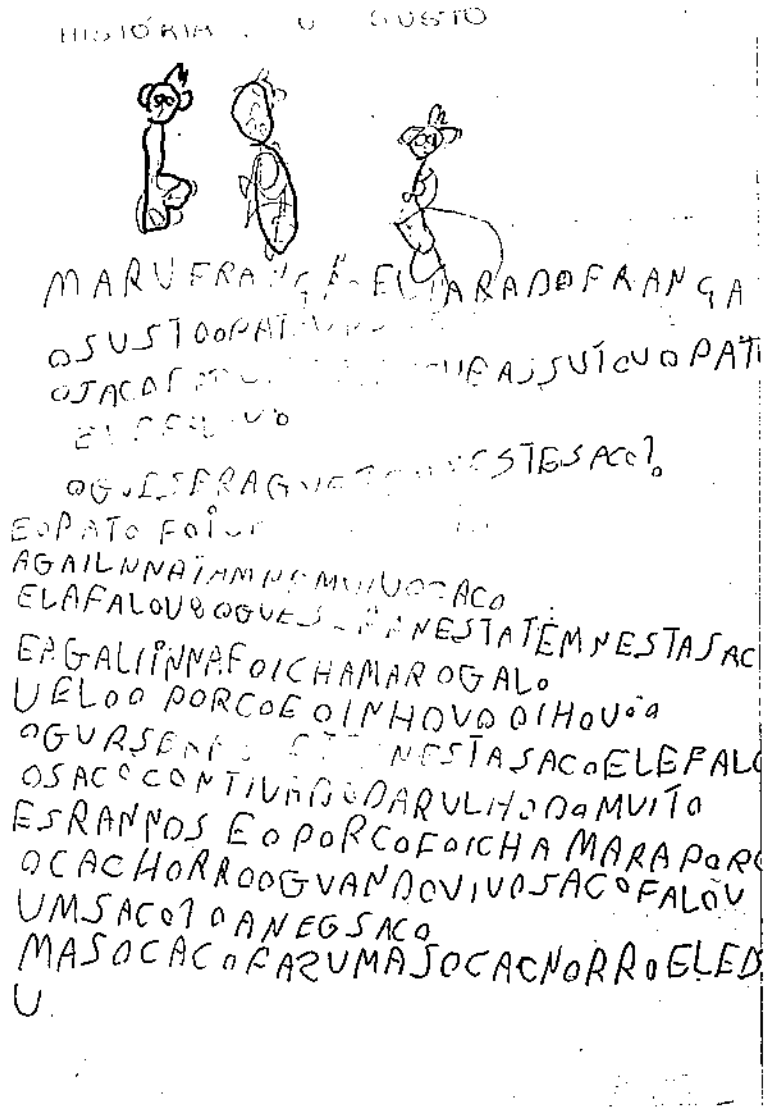
O Lu. e o Jo. participaram de um concurso sobre trânsito promovido pela Transurc, no qual intitularam o trabalho como: "O trânsito"; o Lu. foi o redator e o Jo. fez os desenhos e pintou. (Ver anexo 1, pág. 40).

b) Caixa Surpresa: A professora utilizou a Caixa Surpresa em suas aulas; trata-se da seguinte atividade: dentre os onze alunos da sala, um é escolhido para levar a caixa surpresa para casa e traze-la no outro dia com um objeto que começa com a letra a ser aprendida naquele dia. Por exemplo, para aprender a letra H o aluno levou um boneco de homem. Em um caderno específico, escreveram a palavra HOMEM do jeito que consideravam certo; depois, a professora escreve a forma certa para os alunos copiarem; nesse dia, o Lu. foi escrever na lousa ao invés da professora. Aprendem outras palavras iniciadas com a mesma letra e fazem desenhos. Consideramos tal atividade relevante para nossa pesquisa porque mostra a relação entre "homem" palavra escrita x "homem" desenho. (Ver foto da produção de Lu. abaixo)



c) Passeio para conhecer o bairro da escola: os alunos saíram com pranchetas, folhas de sulfite, lápis e borracha. Durante a caminhada iam escrevendo o que havia no bairro; fomos para um minishopping e na hora de voltar houve um conflito no semáforo: uma viatura da polícia estava descendo em alta velocidade e quase atropelou um aluno. Ao chegar na escola, cada aluno teve que desenhar o bairro. O Jo. fez um desenho com muitos detalhes: avião, "o quase acidente", casas, carros. Soou a hora do intervalo e ele demorou para sair, pois ficou terminando o desenho.

d) Leitura: Em uma atividade de leitura, cada aluno escolheu um livro e teve que ler individualmente com a professora, após a leitura tiveram que escrever e/ou desenhar algo sobre a história. O Jo. fez quase uma cópia fiel da última cena da história, queria que tudo ficasse igualzinho; já o Lu. preferiu copiar uma parte do texto. (Ver fotos da produção de Lu. E de Jo. respectivamente abaixo).



e) Visita do Ronald Mc' Donalds: fez algumas brincadeiras e mágicas. Após a apresentação, a professora conversou com os alunos sobre o que havia acontecido na escola, fizeram um texto coletivo, os alunos tiveram que copiar e depois produzir um desenho relacionado com o acontecimento, mais especificamente, desenhar o Ronald. O Jo. desenhou o Mc'Donalds, uma árvore, o Ronald, uma rua e um carro. O Lu. copiou o texto com uma letra bonita e fez o desenho de uma forma humana significando o Ronald.

f) Volta das férias: a professora solicitou que os alunos fizessem um desenho bem bonito para uma exposição de desenhos intercolégios. O Lu. sentou de frente para o Fe. e começou a copiar tudo que este fazia: nuvens, Sol, mato, árvore e sempre falando: "Fe. o que você está fazendo agora? Eu vou fazer igual do Fe.". No momento em que estava fazendo as frutinhas dentro da árvore, viu que a Ma. estava usando régua para fazer um desenho: "Ah, também vou usar minha régua, cadê minha régua? Ah, tá aqui!" Sua régua era cheia de formas geométricas; esqueceu o Fe. e começou a cubrir o papel com formas geométricas, ao terminar voltou para a árvore e encheu-a de frutinhas. Quando todos estavam terminando, ele disse que havia acabado, porém não tinha pintado, foi alertado de que era preciso pintar. Pegou

um giz de cera, deitou-o sobre o papel e passou-o tomando boa parte da folha, fez isso com mais duas cores e já estava pintado todo o desenho; isso fez com que toda sua produção em lápis ficasse obscura e quase desaparecesse. O importante é toda a relação que ele trava com o ambiente, com os colegas e com a pesquisadora; estava sempre perguntando se seu desenho estava bonito.

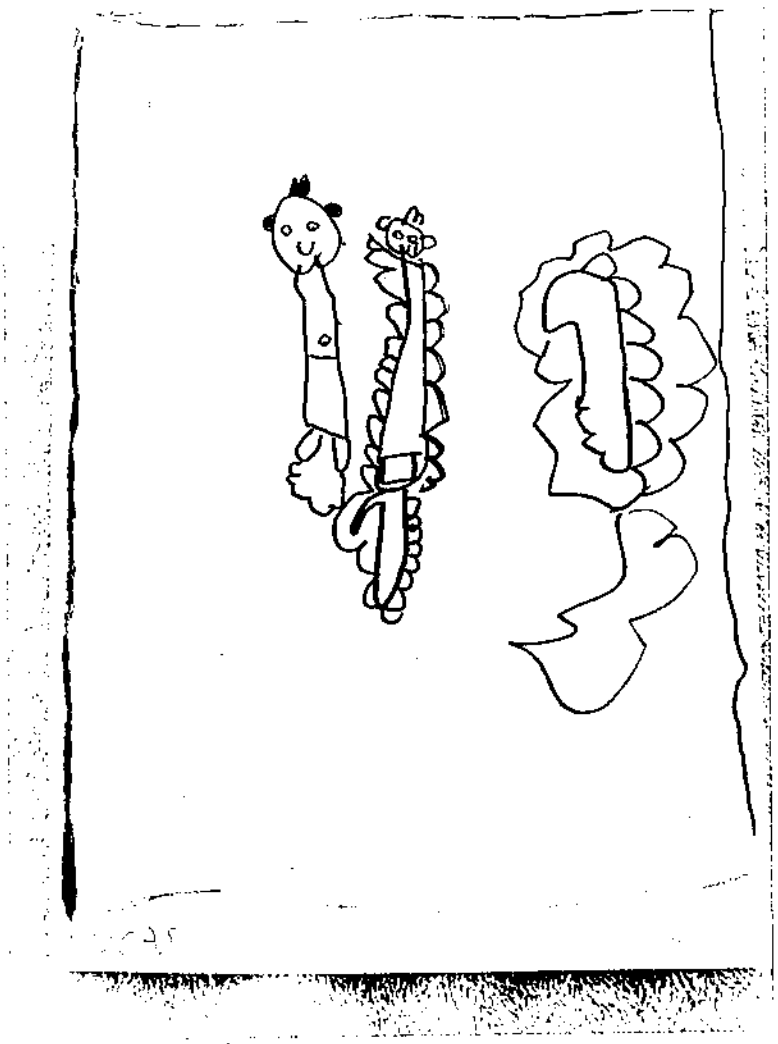
Citamos esse diálogo para, depois, discutirmos sobre a fala no processo de produção do desenho.

g) Passeio no Bosque dos Alemães: fica próximo a escola e possui uma Biblioteca Infantil em seu interior. Os alunos brincaram, cantamos parabéns para os aniversariantes e comemos. A professora ficou com o grupão e a pesquisadora foi entrando na Biblioteca com dois ou três alunos para eles ficarem um pouco. O Jo. foi direto para as revistas em quadrinhos. Perguntei-lhe: "Jo. você não quer desenhar?" "É, quero!". Dei uma folha para ele e também lápis de cor. Mexeu um pouco no cesto de lápis e indagou: "Será que aqui não tem lápis de escrever?" Pegou um jornal do Seninha para copiar uma figura. A certa altura de sua produção requisitou uma borracha. Na figura havia um carro, perguntou: "Será que você não pode fazer isso para mim?" (apontando para as lanternas). "É que eu não consigo fazer igual". "Jo. você não precisa fazer igualzinho o que está no jornal, que tal se você colocasse do jeito que você gostaria que fosse?" "Ah, tá bom!" Continuou desenhando, mas como estava ameaçando começar a chover, tivemos que ir embora. Ele foi chamado a sair, mas resistiu, pois ainda não tinha terminado. Expliquei a ele que tínhamos que comer o bolo e que depois ele poderia terminar. Ficou repetindo uma três vezes: "Depois eu volto aqui, né?" Pedimos para levar o jornal para ele poder terminar na escola, mas a bibliotecária foi enfática dizendo que não. Jo. disse: "Ah, então eu vou terminar agora!" "Jo., precisamos sair, depois você volta."

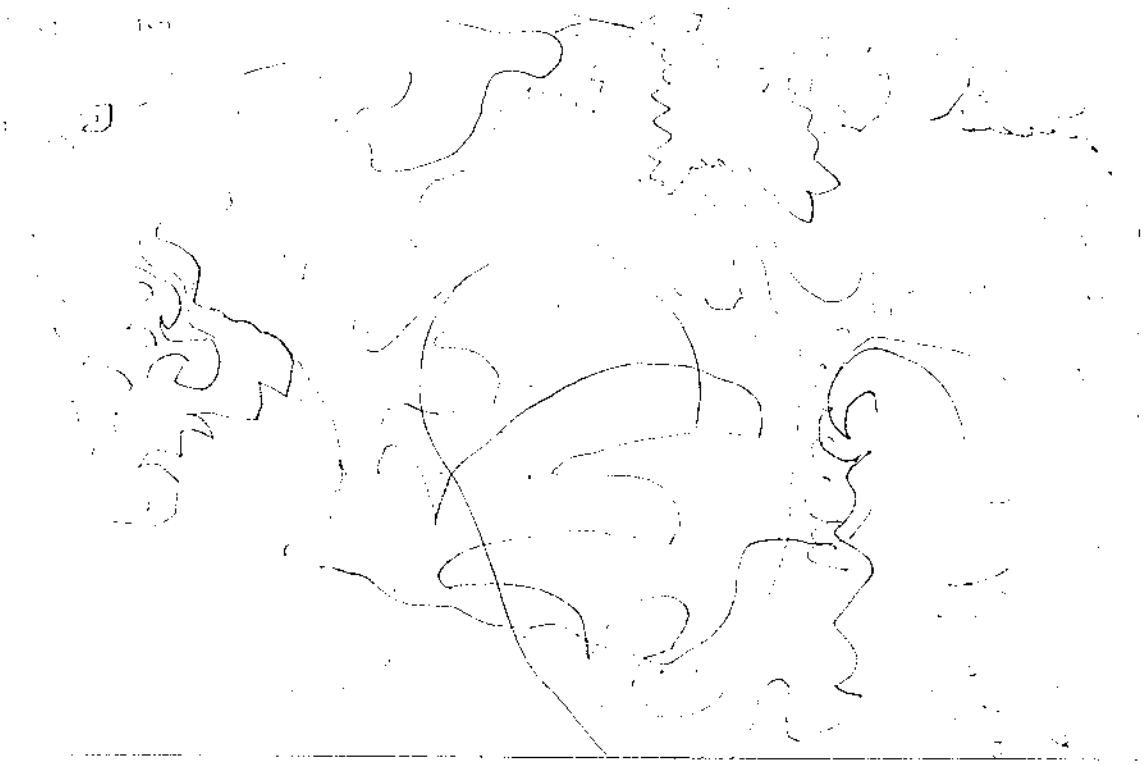
Depois que comemos o bolo, chamei-o de canto e disse: "Jo, agora nós vamos ter que ir embora. Sabe o que nós podemos fazer? Quando chegarmos na escola, você termina o desenho completando o que falta do jeito que você gostaria que fosse, tudo bem?" "Tudo bem, é, mais será que eu vou conseguir fazer as montanhas?" "É claro que vai Jo." Quando estávamos na saída do Bosque, ele se dirigiu para a professora e perguntou diversas vezes: "Será que eu vou conseguir terminar este desenho?", a professora respondeu que sim. Uma outra aluna (Ta.) puxou a folha da mão dele, amassou, jogou no chão e começou a chutar; ele entrou em estado de nervosismo profundo e os dois começaram a discutir.

4.2.2 Nossas atividades.

Em relação a nossas propostas, cinco atividades foram desenvolvidas em sala de aula. **A primeira** foi retirada de DERDYK (1986:198); a proposta foi simplesmente rabiscar, preenchendo e ocupando o campo do papel de diferentes maneiras, sendo que a mão conduziria o movimento, sugerindo ritmo, intensidade, pulsação e indicando o tempo de duração do movimento do lápis no papel; sem preocupação em figurar ou representar. (Ver fotos abaixo).



PRODUÇÃO DE LU.



PRODUÇÃO DE SE.

A segunda proposta também foi retirada de DERDYK (1986:202); consideramos a linha como projeção do gesto no espaço do papel, pois existe uma estreita relação entre o resultado gráfico da linha e a interação mão/gesto/instrumento. De acordo com nosso projeto inicial, no momento de análise dos resultados, utilizaríamos um aspecto assinalado por Vygotsky, quando ele afirma que as crianças demonstram por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos. Tal afirmação explica a razão de termos proposto tal atividade.

A professora mostrou para os alunos qual seria a atividade dando uma explicação sobre o que era um gesto, conversando com eles para saber o que eles entendiam por gesto. Pediu para que cada aluno fizesse um gesto, em seguida, cada

um desenhou o próprio gesto. Alguns alunos, realmente, desenharam o gesto ou o que o gesto significou para eles.

A terceira atividade foi preparar um ambiente para que o desenho/pintura se manifestasse e se elaborasse nos alunos. Tiramos as carteiras do lugar, levamos cartolinas, colocamos em círculo; no meio deste, colocamos uma gama de meios gráficos: lápis de cor, giz de cera, canetinha, colas coloridas, etc.. Os alunos tiveram toda liberdade para desenvolver qualquer técnica.

O momento da atividade deu oportunidade para haver uma maior interação entre os alunos; ficavam conversando e falando o que iriam produzir. O Jo. fez questão de reproduzir um desenho que estava no corredor da escola; o primeiro desenho saiu a lápis, quando terminou pediu permissão para ver se estava certo, foi até o corredor, sentou no chão e ficou analisando. Só depois resolveu pintar. (Fotos desta atividade e das produções de Jo. e Lu. no anexo 2, pág. 40-42).

Essas fotos fizeram parte de uma exposição realizada no Shopping Outlet Campinas, cujo tema foi propostas, produções e atividades desenvolvidas em classes especiais.

Quarta atividade: levamos folha de sulfite branca com um círculo cortado ao meio para verificar como os alunos reagiriam a esta diferença. Todos os trabalhos foram recolhidos, porém, serão comentados apenas três: Jo., Lu. e Fe.. Quando passei ao lado do Jo. Ele estava copiando algumas figuras do caderno; então, delimitei um espaço na folha e disse: "Tudo bem Jo., você pode copiar do caderno, mas só neste espaço, viu?" Aqui neste outro espaço, gostaria que você fizesse um desenho sem ser cópia, aquilo que vier a sua cabeça." Ele seguiu copiando, apagando, refazendo, pintando, até que terminou. O processo foi acompanhado e ele não emitiu nenhum som. Quando terminou, imediatamente levantou para pegar uma revista em quadrinhos. Chamei-o e disse que faltava terminar a outra parte; ficou meio nervoso, mas disse que poderia desenhar qualquer coisa que lhe viesse a mente; parou por alguns instantes e disse: "Ah, um avião!" e desenhou um avião. "Agora eu vou desenhar... ... um barco!" e desenhou um barco. "Um carro" e desenhou um carro. "Será que eu posso desenhar uma árvore?" " Você pode desenhar o que você quiser!" "Desenhou uma árvore e, ao lado, uma casa. "Agora eu vou pintar tudo!"

O Lu. fez a forma de uma figura humana e, depois, disse: "Óia, eu vô fazê o Fe.!" E desenhou outra forma humana; ele fez uma contraposição de cores, pintando um espaço do papel, muito diferente do que ele faz geralmente. Nos surpreendeu e

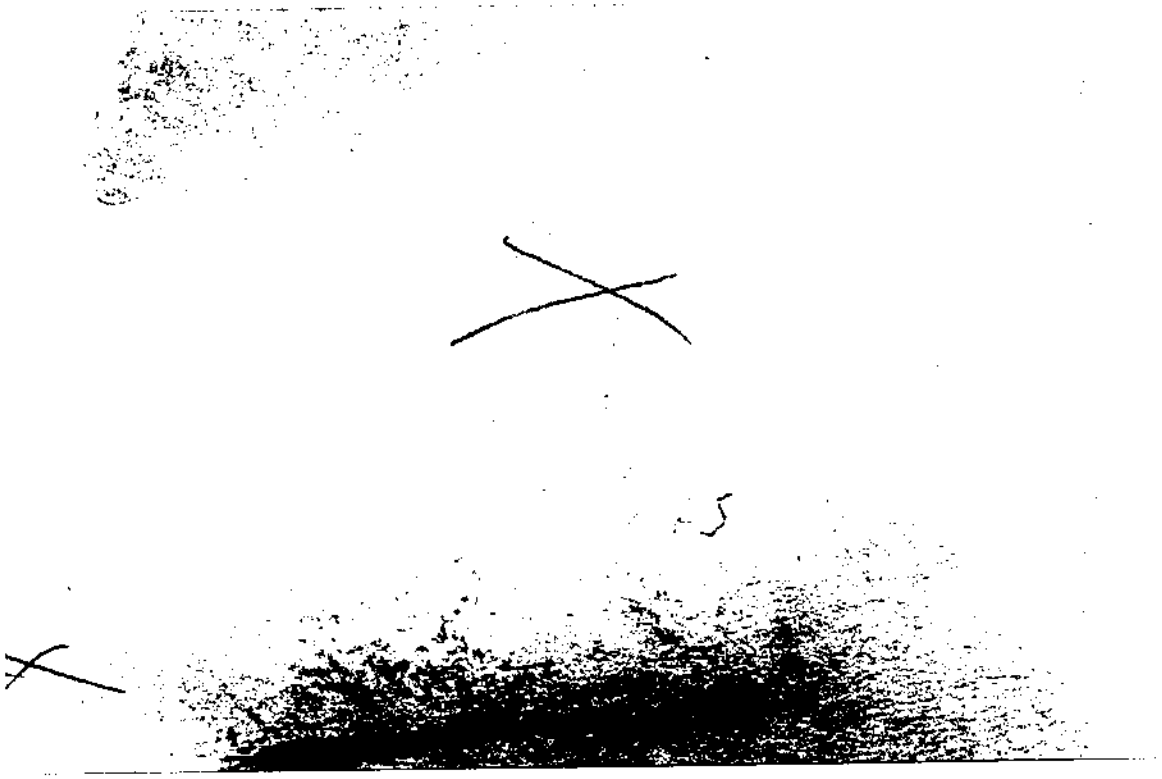
ficou muito bonito. Talvez, seja pelo prazer de estar usando os lápis de cores do seu melhor amigo, o Fe..

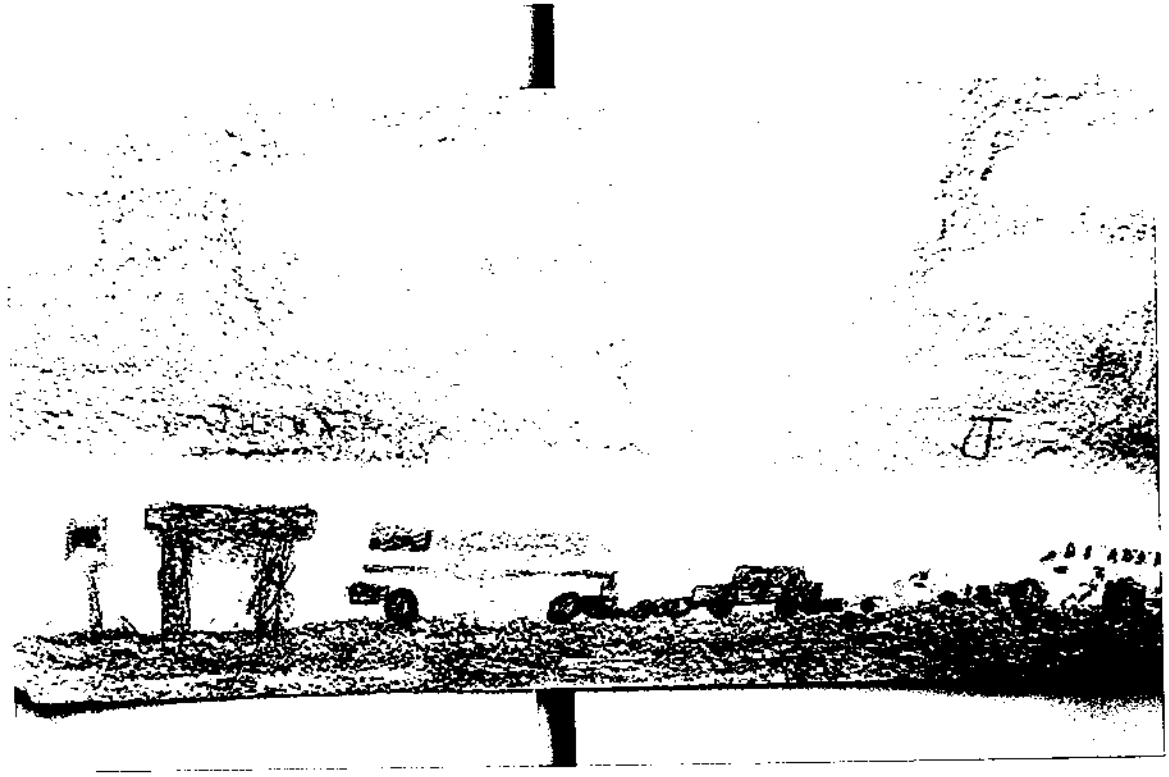
O que chamou a atenção na produção do Fe. não foi tanto o desenho, mas a maneira como desenhou: cortou a folha, desenhou, pegou outra folha de sulfite e fez uma espécie de envelope, cortou em pedaços iguais, escreveu o nome dele e o meu. De um lado fez arco – íris e pássaros e, do outro lado colou os pedaços cortados. Dobrou o desenho em várias partes, colocou dentro do envelope e me entregou.

A última atividade proposta, baseada em LOWENFELD (1977), foi realizada no último dia do trabalho de campo. Colocamos um pedaço grande de papel manilha no pátio; colocamos música no rádio; conversamos sobre o porquê da minha saída e foi solicitado que expressassem naquele papel, através do desenho (ou da escrita, se quisessem) qual o significado da minha presença em todo aquele tempo e o que ficou para eles.

O Lu. fez duas figuras humanas do mesmo tamanho como se estivesse fazendo em um caderno; disse que era eu e ele, porém quando fui ver o desenho, estava escrito o nome dele e o da professora. O Jo. soube aproveitar bem o tamanho do papel, fez um desenho proporcional, porém os mesmos desenhos de sempre: ônibus, árvore, nuvens, etc.; parece-nos que a proposta não serviu para nada, quase todos os outros alunos fizeram a minha figura e a do próprio aluno. (Ver fotos da produção de Lu. e de Jo. a seguir).

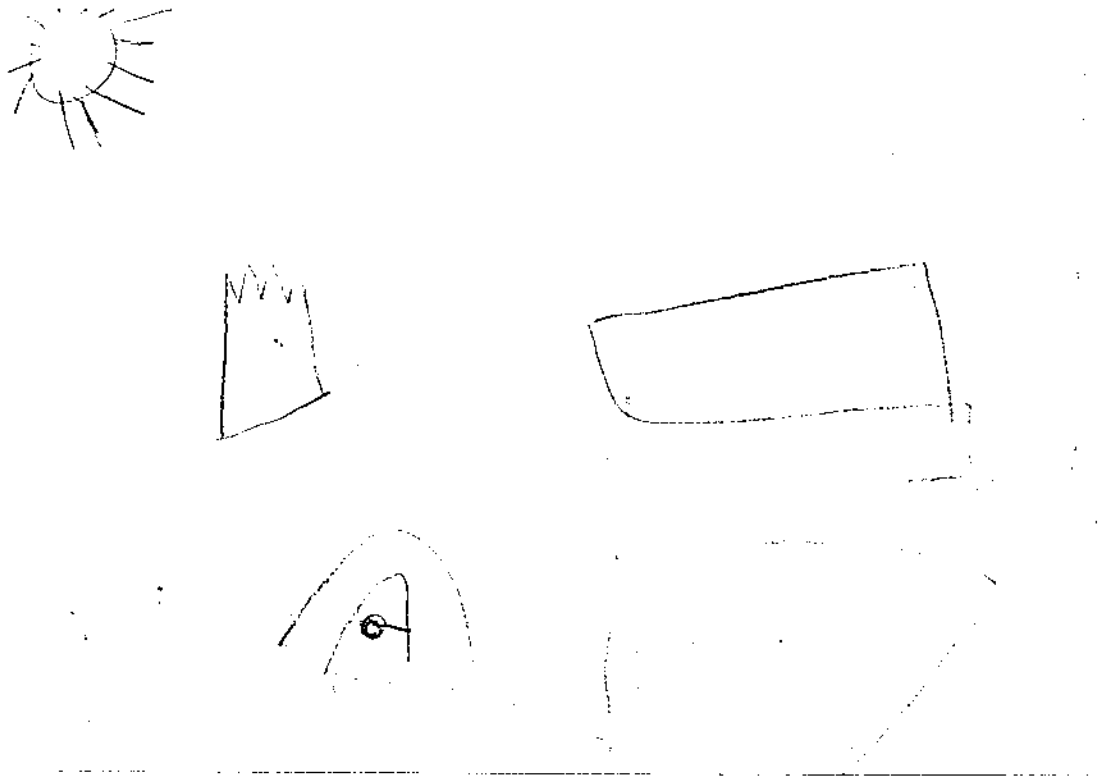
UNICAMP - I E - BIBLIOTECA





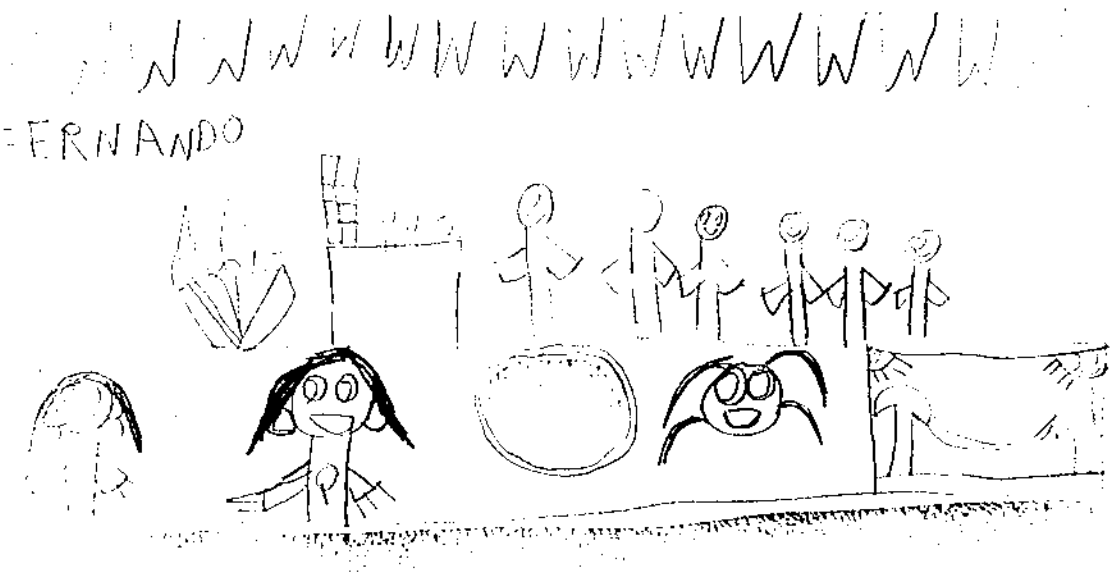
4.2.3 Utilização do desenho espontâneo.

Em relação ao desenho espontâneo, em dois dias diferentes, a aluna Vi. não quis sair para o recreio e ficou na sala fazendo uma pintura, a qual me entregou. No segundo dia, ela também não saiu para o recreio e desenhou para mim. Antes de terminar o intervalo, a aluna Ta. entrou e também desenhou para mim. (Ver fotos abaixo)



A professora deu um jogo no qual cada rodada demorava um pouco e cada aluno tinha que esperar. Em um momento, vimos que o Jo. , enquanto esperava, estava desenhando no chão.

O Lu. e o Fe. diziam que suas namoradas eram duas professoras da escola, só que essas duas professoras mudaram de horário; nessa época senti que o Fe. "transferiu a paixão" para mim: ficava falando que eu era bonita, que eu era legal, que eu era a namorada dele, que gostava de mim. Tudo isso ele falava para o Lu. e este me passava; um dia, no intervalo, me chamou de canto e disse: "Quer casar comigo?", respondi: "Fe., você é muito novo para mim", ele retrucou: "É, eu sei!"; em seguida me deu um desenho, que pode ser visto abaixo:


FERNANDO

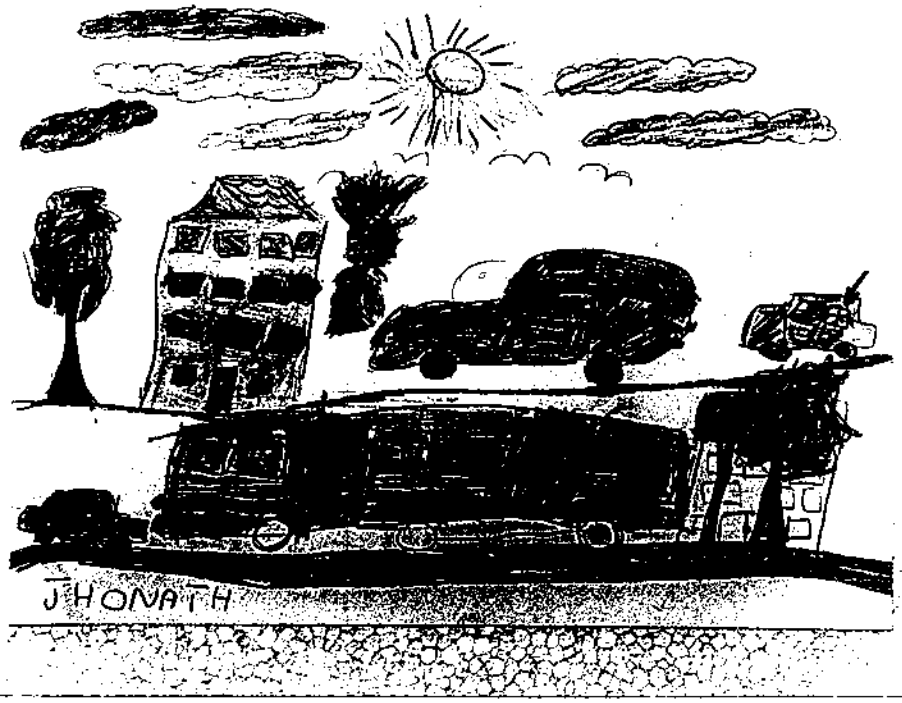
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Levaremos em consideração nesta parte alguns aspectos que nortearam o andamento de nossa pesquisa, alguns dos quais já foram citados no item anterior. Retomando nosso projeto inicial, basearíamos nossas análises em características específicas do desenho do aluno com deficiência mental; já naquela época, iríamos considerar a questão do gesto e a questão do comprometimento[7] no desenho, baseados em Vygotsky e Moreira, respectivamente.

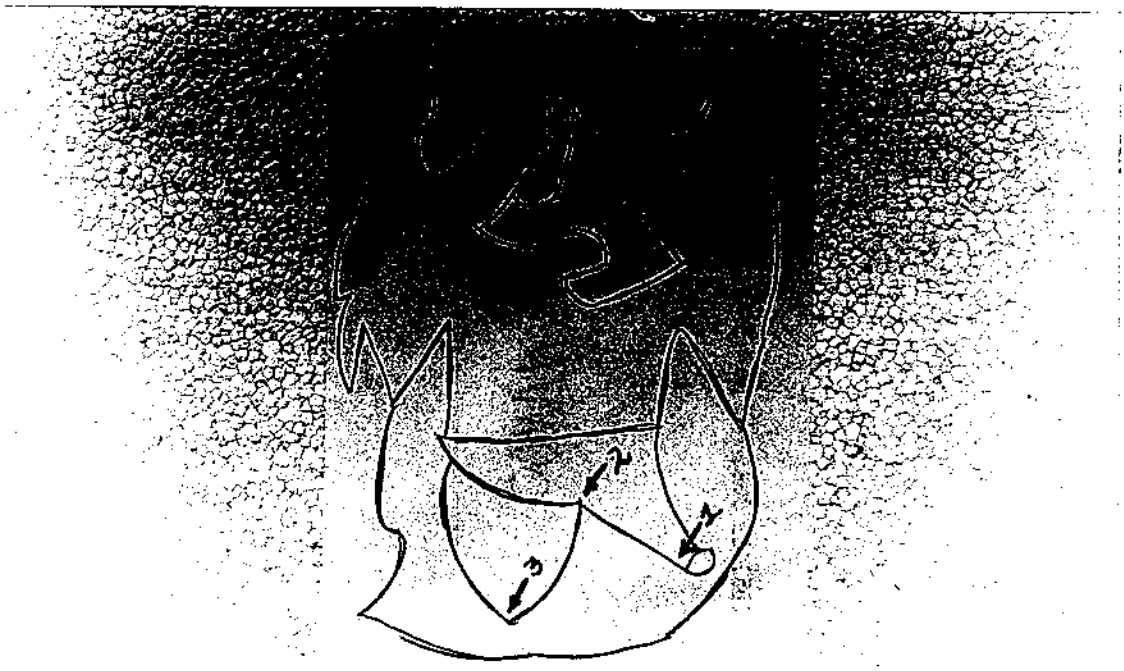
O primeiro aspecto: o gesto, não foi algo que ocorreu com muita freqüência nos momentos de produção do desenho da classe especial na qual esta pesquisa foi realizada. Para contemplarmos tal aspecto, levamos uma atividade para ser desenvolvida em sala de aula (como citado a pág. 20). Estaremos apresentando a produção de Jo., Fe. e de Lu. respectivamente.

Nesta parte, é relevante salientarmos que somente no final da pesquisa notamos que estávamos realizando uma interpretação inadequada das idéias de Vygotsky, pois a relação entre gesto e escrita/desenho desde o início não poderia ter sido compreendida como sendo uma relação transparente. O que se coloca à respeito do gesto prático antecedente ao desenho não será o que a criança apresentará em sua produção, mas sim o <u>significado</u> que este gesto possui para quem desenha.

[7] Quando lemos o livro de MOREIRA (1984): "O espaço do desenho: a educação do educador", pensávamos que este comprometimento estava relacionado apenas ao visual, você olhar para o desenho e, sabendo a idade da criança que produziu, conseguir perceber que a criança não é "normal". Porém, em entrevista com a autora, esta nos explicitou que o comprometimento citado em seu livro estava relacionado aos estágios de evolução do desenho.



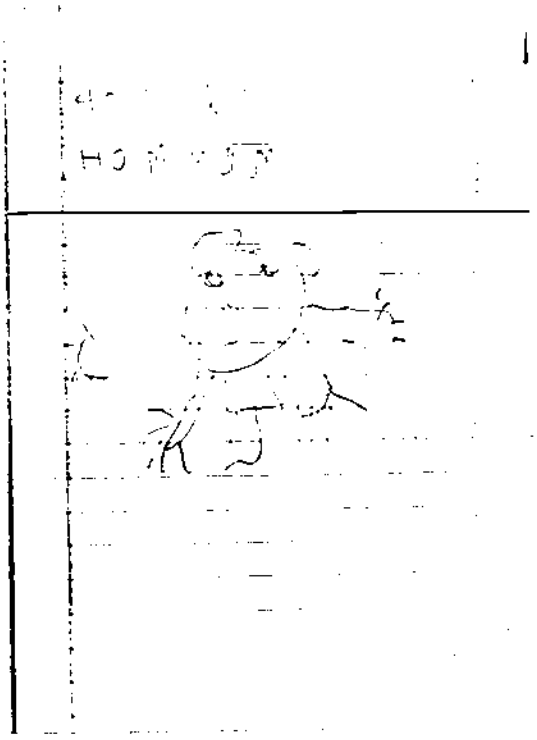
O Fe. tentou dar uma cambalhota sem encostar a cabeça no chão, apenas com o apoio das mãos, mas não conseguiu completar, foi até em cima e voltou para o mesmo local. Depois de desenhar, todo contente disse: "Olha, olha, eu estava aqui (seta 1), vim para cá (seta 2) e depois caí aqui! (seta 3)" Podemos perceber através das setas em seu desenho.



Não sabemos se, realmente, o gesto faz parte da produção artística da criança "normal", se, realmente, antes de desenhar ela emite um gesto; até mesmo porque não podemos esperar que haja uma relação direta e transparente entre gesto e escrita/desenho, já que este inscreve-se no domínio do simbólico.

Em relação a questão do comprometimento no desenho, iríamos observar se os desenhos realmente apresentavam algum comprometimento. Qual? É diferente dos desenhos das crianças ditas normais?

O desenho a seguir mostra a produção de um aluno da classe especial com 16 anos, desenho este muito parecido com outro produzido por uma criança de 4 anos, retirado de DERDYK (1989): notar o desenho dos braços, mãos e pernas. Realmente são desenhos semelhantes, porém se levarmos em consideração as idades de cada um dos produtores, perceberemos que a deficiência de nosso aluno compromete a sua produção.



Após sabermos da posição da professora Dra. Ana Angélica A. Moreira (citada na nota de rodapé 7), voltamos ao trabalho de REILY (1986) em que ela coloca os **estágios voltados para a questão dos alunos portadores de deficiência.**

Esta autora cita que sua experiência demonstra que dificilmente a criança excepcional deficiente mental ultrapassa a fase esquemática para atingir as fases seguintes. A fase posterior a esquemática é a do realismo visual; em nossa experiência com esta pesquisa, encontramos o Jo. que, pelas características desta fase, já está no realismo visual ou até ultrapassando, o que podemos perceber pelos diversos desenhos colocados neste relatório, que possuem uma riqueza de detalhes e uma preocupação em representar as coisas realisticamente. *"Para representar espaço, a criança trabalha com as linhas de base, preenchendo a área em baixo e trazendo o céu até o chão"* (REILY, 1986: 22). Em relação a este aspecto, estaremos transcrevendo um dia de observação em que Jo. nos questionou a respeito deste assunto.

A professora deu uma espécie de livro em branco para o Jo. fazer desenho; ele começou a desenhar o céu, perguntou-me: "As nuvens são brancas não são?", respondi: "Será que são Jo.? Que tal irmos olhar pela janela?" "É, é uma boa idéia", diz ele. Fomos para a janela e estava um céu lindo, todo azul com algumas nuvens brancas: "E então Jo., de que cor são as nuvens?" "É, parece-me que são brancas mesmo!" Voltou para sua mesa e pintou as nuvens de branco. Quando terminou o desenho, perguntou-me: "Eu pinto tudo aqui?" Apontando para o espaço

existente entre o céu e a terra. "Vamos lá ver se o céu se junta ao chão ou não." Ao chegar na janela, ele disse: "É, acho que devo pintar tudo."

Em relação a fase naturalista, o Jo. possui a característica da temática: "*os meninos passam a desenhar mais coisas mecânicas, como foguetes, carros, fábricas*" (REILY, 1986: 22); ele costuma desenhar carros, ônibus e aviões.

Essas observações nos ocorreram enquanto estávamos coletando os dados teóricos e práticos, por outro lado, em suas duas últimas produções, Jo. não traz o céu até o chão, sendo este o único aspecto em que ele regride em relação a fase do realismo visual.

A respeito da fala no processo de produção do desenho, o que pudemos notar, ao final deste trabalho, é que não surgiu esta fala egocêntrica citada por vários autores, como VYGOTSKY (1993) e SILVA (1993). Todos os trabalhos teóricos aos quais tivemos acesso e que tratam da questão da fala egocêntrica enquanto as crianças estão desenhando, estão relacionados às crianças normais; VYGOTSKY (1987) afirma que de todas as formas de criação literária, a arte da palavra, do falar é mais típica da idade escolar.

Valendo-nos de nosso quadro teórico, a corrente sócio – histórica em Psicologia vai tratar também da fala socializada e, esta sim, foi bastante percebida no desenrolar de nossas observações, pois quando os alunos falavam durante o processo de produção do desenho, exigiam a atenção do outro, sua fala estava sempre voltada para o outro que interagia com ele naquele momento. Quem sabe, até, podemos considerar esta ocorrência como uma singularidade dos alunos portadores de deficiência mental: a ausência de fala egocêntrica e uma plena utilização da fala social. Talvez haja algo mais a ser pesquisado e aprofundado neste sentido, em trabalhos futuros.

Em relação ao desenho ser considerado como estágio preliminar a escrita, é necessário esclarecer como este estágio deve ser entendido: de forma mecanicamente temporal? Através das leituras realizadas, apreendemos que, historicamente, o desenho nasceu primeiro que a escrita. Nos primórdios, os homens usavam o desenho como meio de memorização e organização; a escrita cuneiforme surgiu dos signos que representavam determinados elementos. (Cf. quadro à pag. 12)

Para nós, é factual que a criança primeiro começa a desenhar e, ao longo de seu desenvolvimento, vai aprendendo a linguagem escrita, mas não podemos considerar o desenho como estágio preliminar, pois são linguagens que se

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

complementam e, em muitos casos, se completam. Se o desenho fosse um estágio preliminar para a ocorrência da escrita, então como se explicaria o caso de nossos dois sujeitos? Por um lado, o Lu., cujas produções são muito primitivas; se realmente considerássemos o desenho como estágio preliminar, este aluno ainda não teria condições de escrever, e no entanto, é um aluno praticamente alfabetizado. Por outro lado, temos o Jo., que apresenta desenhos riquíssimos em detalhes e cores; deveria saber escrever muito bem, o que não ocorre.

Por esses exemplos, notamos que mesmo aceitando que na história da humanidade, o desenho precede a escrita, essa seqüência não ocorre, necessariamente, no nível ontogenético.

Voltaremos agora a tratar da questão dos *savants*: através da leitura do trabalho de Reily que traz vários casos de savants, encontramos um que nos fez lembrar o Jo. por vários aspectos; no grupo de discussão da pós – graduação em Psicologia coordenado pela professora Dra. Luci Banks Leite, discutimos este assunto e pareceu-nos provável que o aluno Jo. seja um savant.

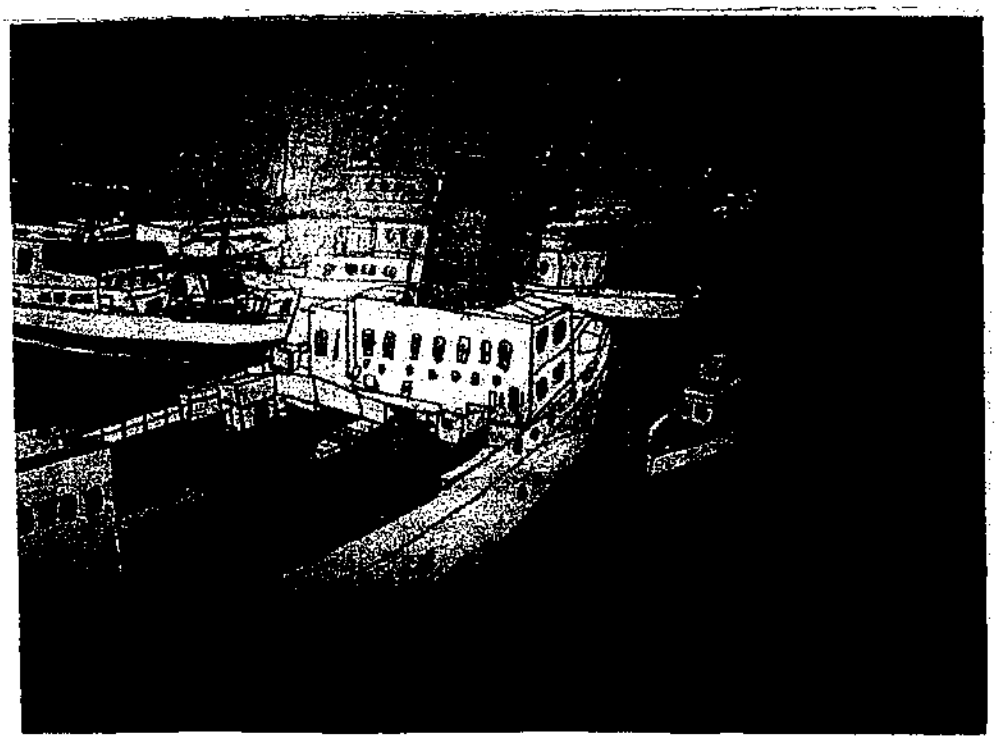
Vamos ao caso: Richard Wawro (REILY, 1994: 44) se apoia em imagens vistas em livros ou na televisão, ou desenha de memória cenas de paisagens vistas com seus binóculos. Jo. se apoia em imagens de livros, cadernos, cartazes e em cenas presentes em sua vida diária. Wawro apresenta alguns comportamentos autistas: obsessão por rotina fixa, distanciamento social, gestos bizarros, comportamento ritualístico e atraso na evolução da linguagem. Em Jo., percebemos um comportamento ritualístico; por exemplo, quando ele vai desenhar, primeiro aponta todos os lápis de cor que vai usar, coloca em ordem crescente na mesa e organiza seus objetos em uma ordem específica; se alguém muda algum lápis ou objeto de posição, ele pára imediatamente e recoloca no local certo. É um aluno de pouca amizade, quase sempre está sozinho concentrado em sua atividade e no intervalo fica correndo ao redor do pátio, se divertindo sozinho. Não percebemos uma obsessão por rotina fixa, mas uma certa tendência que vai nesse sentido: sempre quando chegava na sala, colocava sua mochila na mesa e ia pegar um gibi para folhear. Em relação a sua linguagem verbal, esta é prejudicada principalmente quando fica nervoso; é como se tivesse um ataque de gagueira.

Em sua página 125, a autora coloca os aspectos ausentes da produção *savant*, aspectos estes ausentes também na produção de Jo.: não se encontram instâncias de imagens abstratas; ausência de conteúdo de origem pessoal claramente

simbólica, reveladora do mundo interior; não se evidencia humor, caricatura, piadas ou jogo de imagens incompatíveis; não se encontram imagens de sonho ou alucinação, nem imagens que transmitem medo ou terror; não se apresentam metáfora e analogias, nem tampouco imagens de origem religiosa.

Já em relação aos aspectos comuns na produção dos savants, dos dez itens, sete foram encontrados na produção de Jo. e dos outros três, um não foi observado, os aspectos são: surgimento "espontâneo" (sem treinamento prévio) da habilidade artística; desenho de temática figurativa; agilidade na execução; ausência de padrões decorativos; evidência de uso de regras; restrição na seleção de temas e técnicas; representação de memória; em relação a este último aspecto, notamos uma alternância entre desenhos de memória e cópias diretamente efetuadas de um modelo.

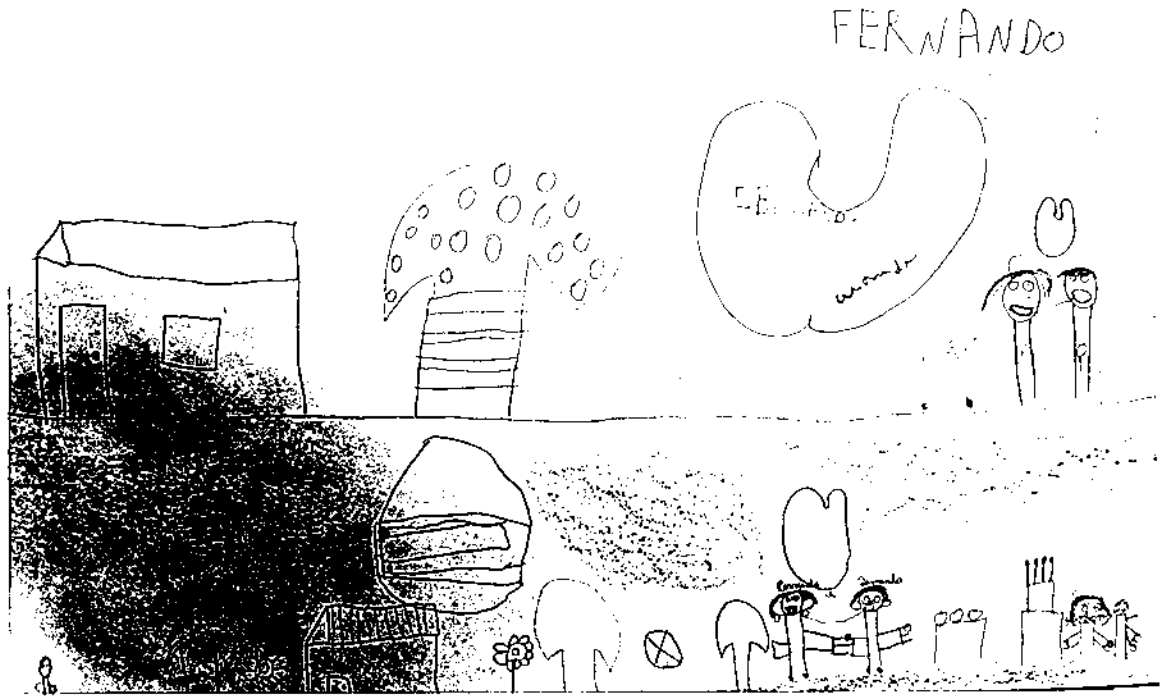
A seguir, apresentaremos um desenho feito por Richard Wawro.

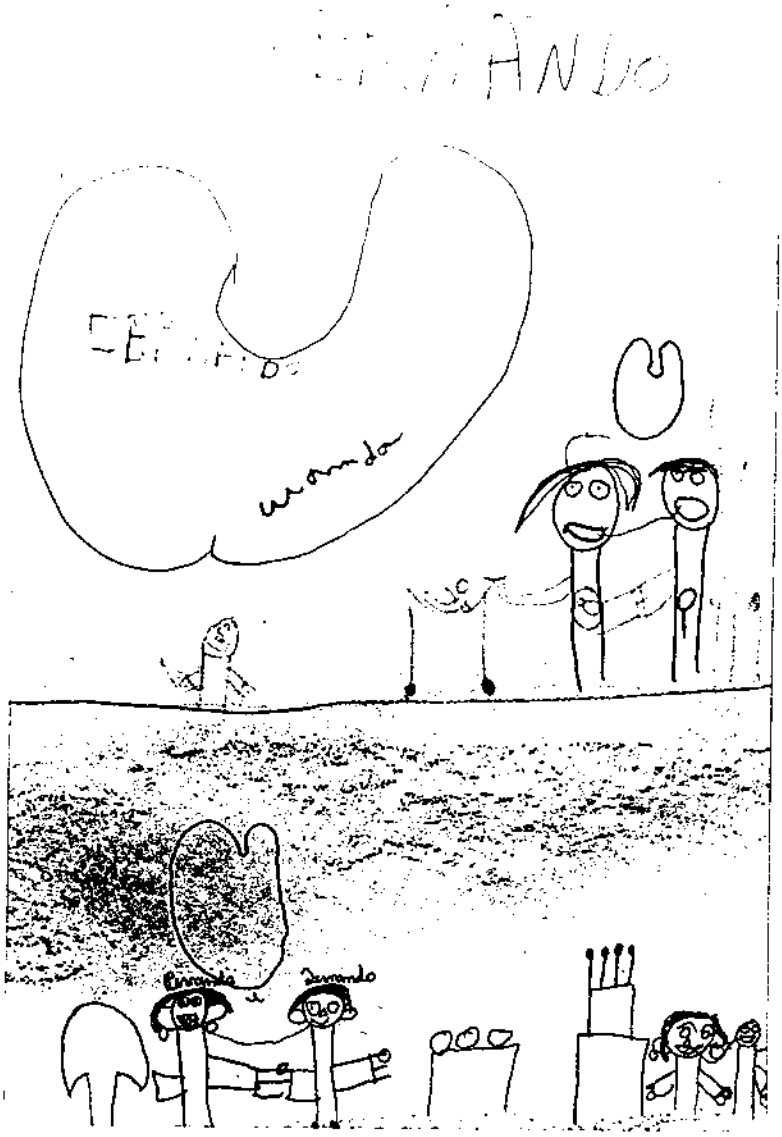


Para terminar, queremos apresentar a produção do aluno Fe. no último dia de estágio. Mesmo tendo feito o mesmo desenho de sempre (casa, árvore e pessoas), exigiu minha presença ao seu lado para participar de um jogo de adivinhação; ele começava a desenhar e eu tinha que adivinhar o que seria. Quando estava me desenhando, olhava no meu rosto, desenhava os olhos; olhava de novo, fazia o nariz e assim foi indo: boca, cabelos, orelha e brincos, como se fosse um artista que estivesse pintando meu retrato.

Em vários momentos nos desenhou de mãos dadas, foi seguindo uma seqüência, como em histórias em quadrinhos: nós separados, nós de mãos dadas, uma igreja e ele me beijando na boca, eu grávida, o filho no berço e, por último, o filho criança. Ficamos muito surpresas com sua produção, levando em consideração toda história dele no decorrer da pesquisa; quando eu "estava grávida" fez um desenho em raio – x. Quando desenhou o beijo na boca, nós estávamos separados e o significado do beijo foi um traço saindo de sua boca e chegando até a minha. Eu disse: "Mas Fe., eu não deixo você beijar na minha boca, apenas na bochecha!", ele responde: "Mas é desenho", eu digo: "Ah, então no desenho pode qualquer coisa?", ele responde que sim.

O que nos pareceu muito interessante foi a percepção manifestada por Fe. de que no desenho tudo poderia ser representado, pois não era a realidade.





Para esse aluno, seria impossível conseguir me dizer através da escrita tudo o que me disse em seu desenho; mesmo que a linguagem verbal tenha servido de ponte para sua produção, também seria impossível de me falar tudo o que realizou, até mesmo porque seu desenho era uma fantasia e ele tinha consciência que na realidade nada daquilo poderia acontecer.

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O estudo do desenho infantil já é um tema bastante explorado na literatura, algo que vem sendo tratado de longa data. O original de LUQUET é de 1927 e o de VYGOTSKY (1987) é de 1930. Então, muitos devem se perguntar: por que será que vão pesquisar algo que já está tão discutido?

Pensamos que o que teve de original em nosso trabalho foi a abrangência da questão, como muito se tem estudado no desenho de crianças ditas "normais", acreditamos que muito há, ainda, a se pesquisar no desenho e na produção artística de crianças "com problemas". Nós escolhemos os deficientes mentais, ou melhor, alunos de uma sala especial de uma escola regular e como pudemos notar Reily já deu início a uma pesquisa nessa área.

No começo do trabalho não nos interessávamos pela questão das fases e estágios na evolução do desenho, esse interesse só veio a tona quando percebemos que tínhamos algo a discutir em relação a essa evolução relacionada às crianças deficientes. Acreditamos que os estágios podem dar indicações interessantes do que se pode esperar das produções da criança. Entretanto, não se deve utilizar esses estágios como meio de rotular as crianças, nem tampouco de prever uma futura evolução.

Após ter visitado a Pré – Escola Terapêutica Lugar de Vida, na Universidade de São Paulo e de ter contato com uma pequena bibliografia relacionada a questão da Psicanálise e da Educação, pensamos que este assunto juntamente com alguns questionamentos que ainda ficaram nesta pesquisa, possa dar continuidade em futuros trabalhos na Pós – Graduação a partir de 2001.

Enquanto aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, sinto que esses dois anos em que venho me relacionando com alunos deficientes mentais trouxeram uma contribuição muito importante para nossa pesquisa indo além de nossas expectativas:

* a quebra de preconceitos, pois a grande maioria da sociedade percebe os deficientes mentais como pessoas "idiotas" e sem capacidades, mas essa classe especial nos mostrou a grande diversidade existente nesse grupo e que, através de trocas em diferentes níveis, habilidades e capacidades pouco evidentes em uma primeira abordagem, têm a possibilidade de surgir.

* decorrente do anterior, torna-se evidente que mesmo dentro de uma classe especial, há uma multiplicidade de casos e, portanto, não podemos colocar todos os alunos dentro de um mesmo "pacote"; cada aluno deficiente como, também, cada ser humano tem suas singularidades e possibilidades que só as interações sociais e a convivência nos permite perceber.

7. ANEXOS.

Anexo 1: página 40.

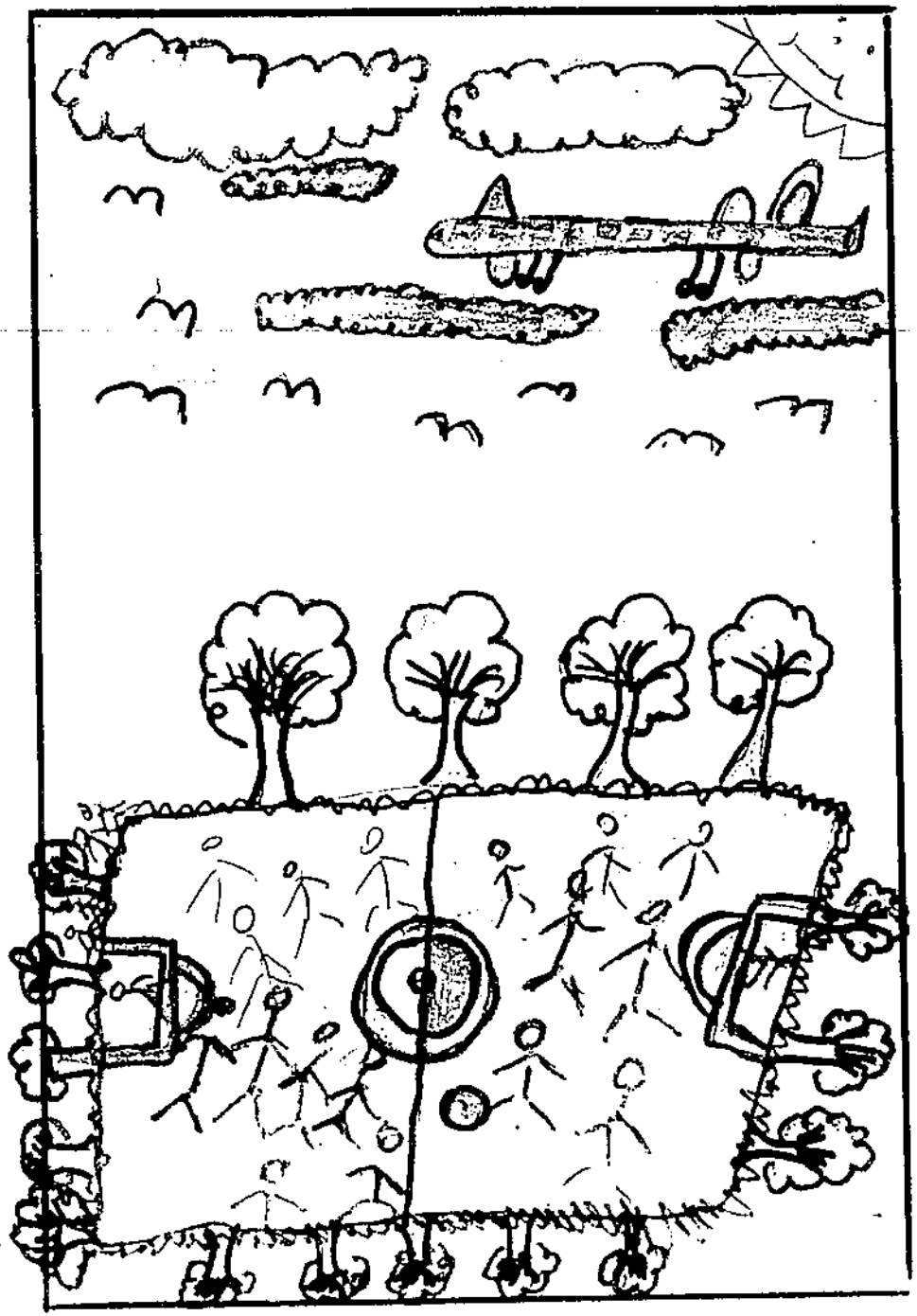
Anexo 2: páginas 41 à 43.

Anexo 3: páginas 44 à 49: Outras produções.

O anexo 1 apresenta o trabalho realizado pelos sujeitos da pesquisa Lu. e Jo., trabalho este que participou do concurso sobre trânsito promovido pela Transurc. Para compreendê-lo melhor: na primeira página está o texto e na página seguinte encontramos o desenho relacionado ao texto escrito.

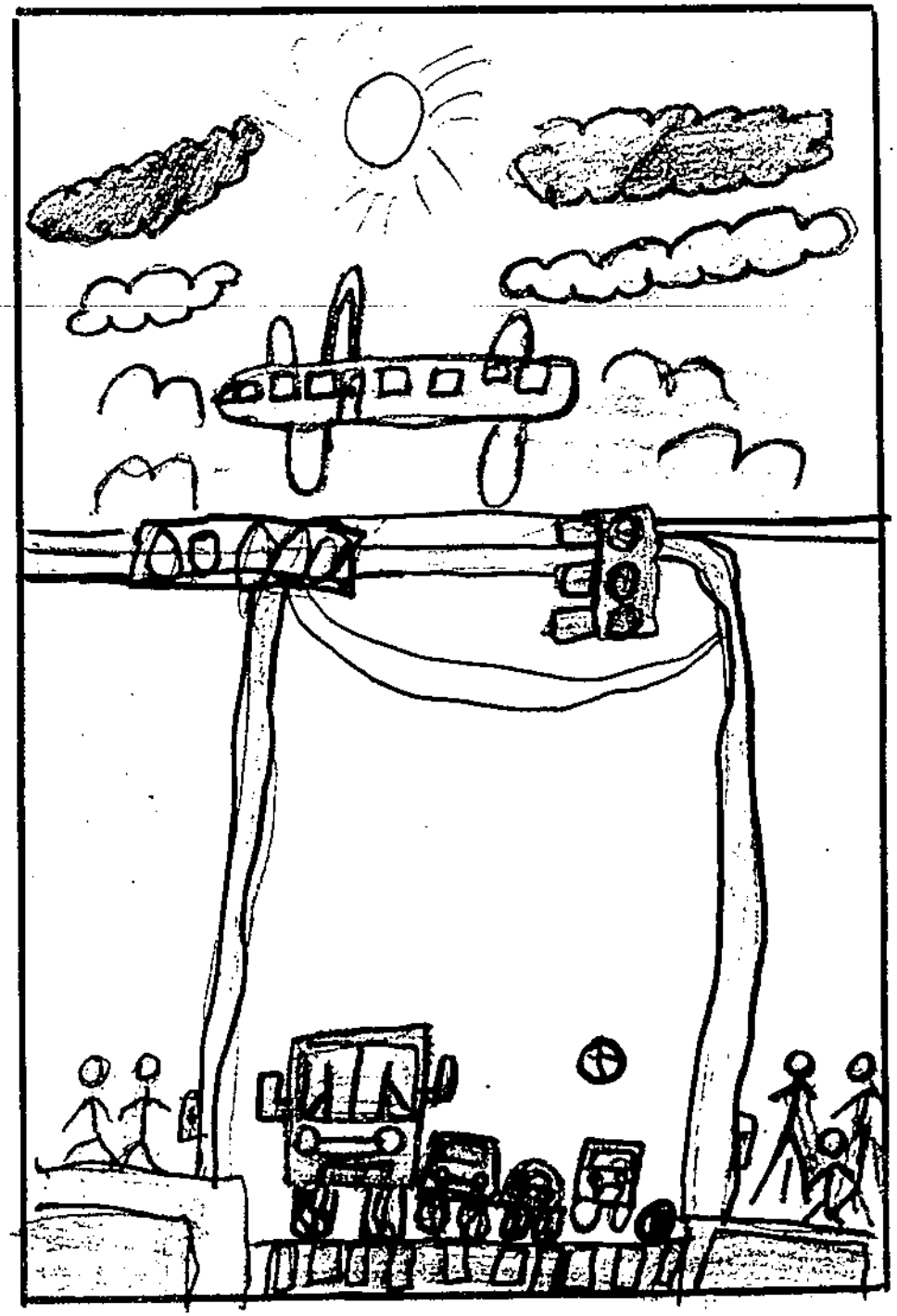
DESENHISTA: J HOLATH

REDATOR: LUCAS



O Jogo.

OS MENINOS ESTAVAM JOGANDO FUTEBOL

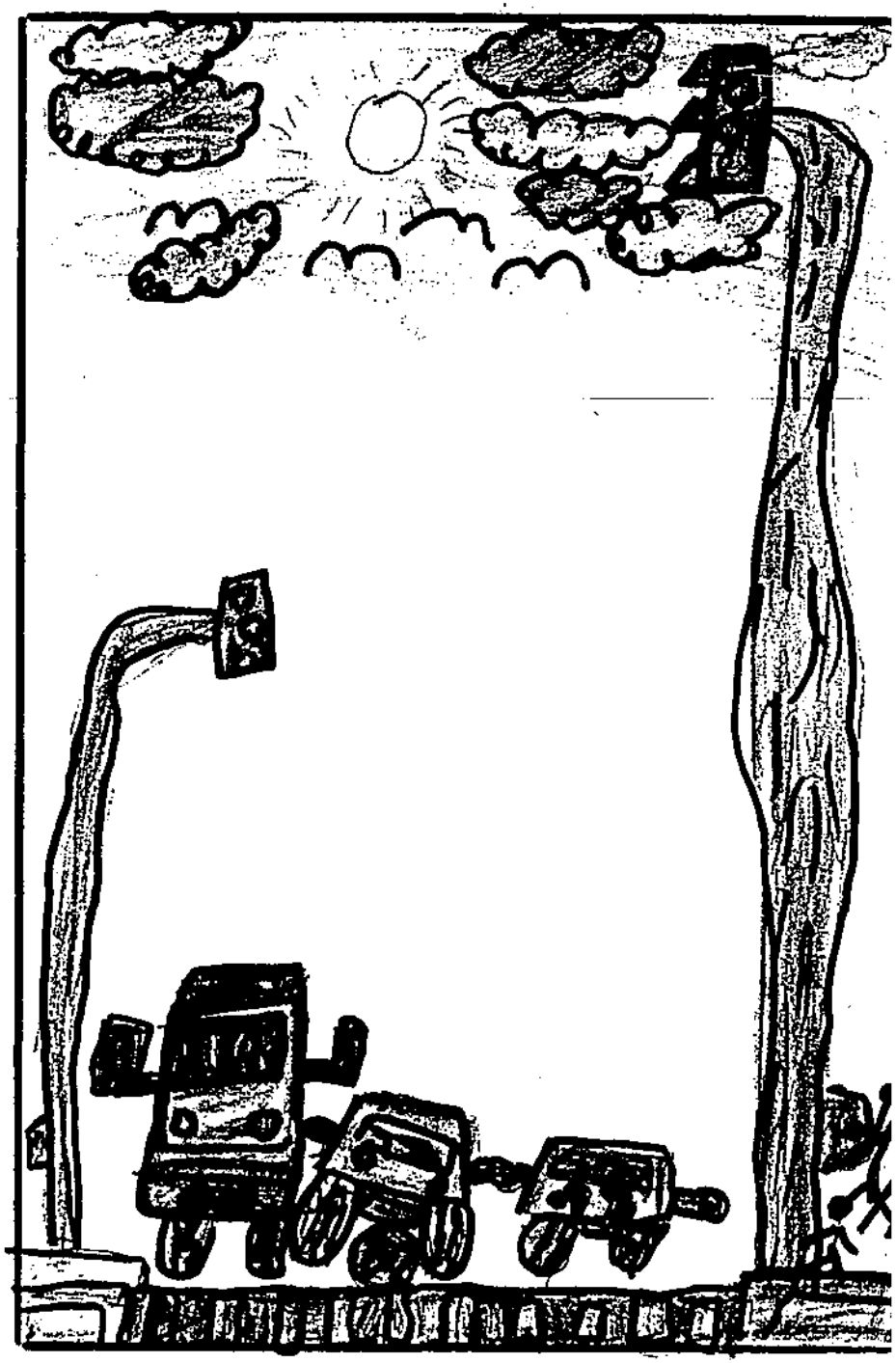


O PERÍODO.

A BOLA CAÍU NA RUA.

OS CARROS QUASE

BATEM.



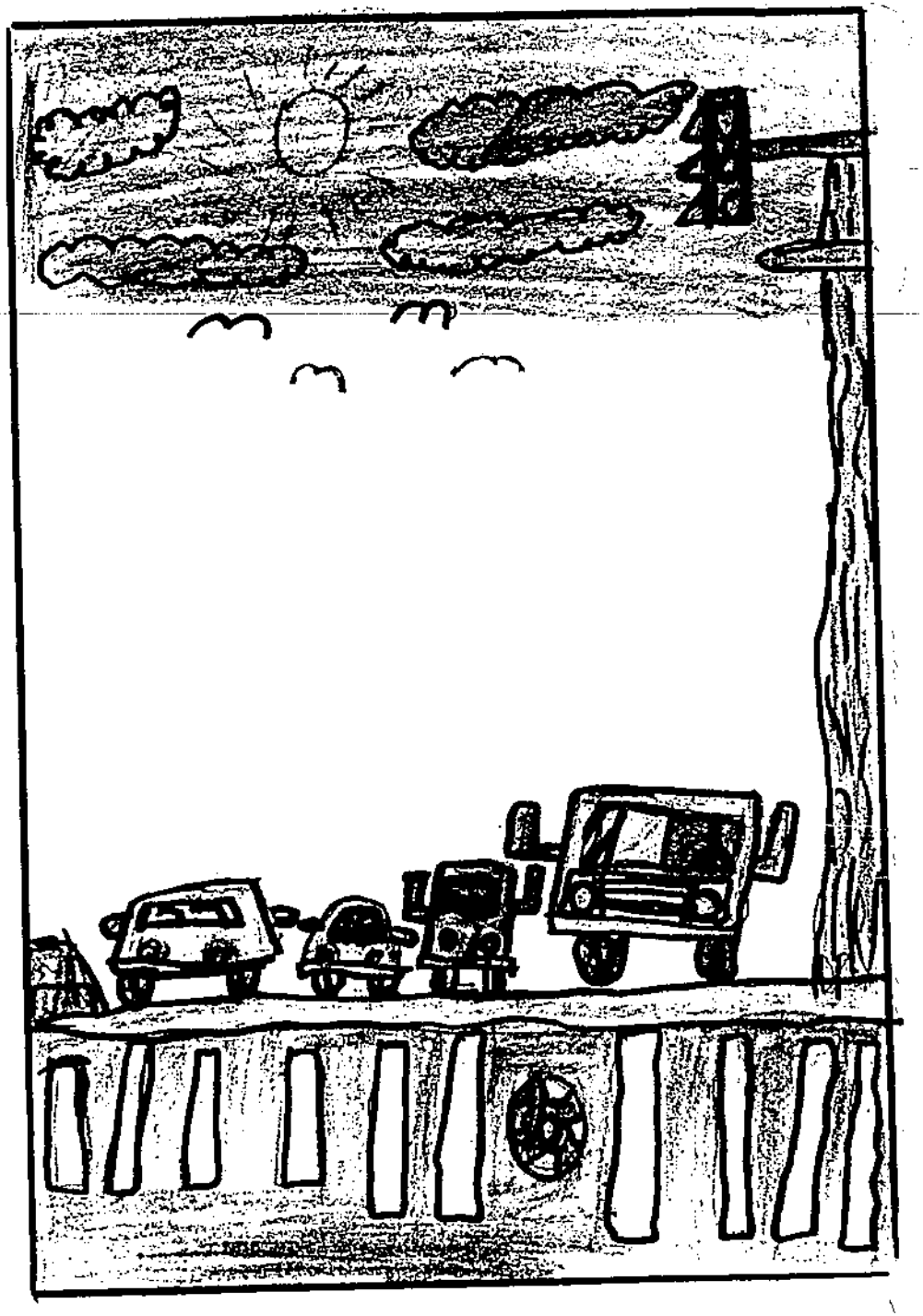
A ESPERTEZA.

O MENINO PEDE PARA

UM ADULTO PEGAR A BOLA

E NÃO CORRE ATRÁS DA

BOLA.

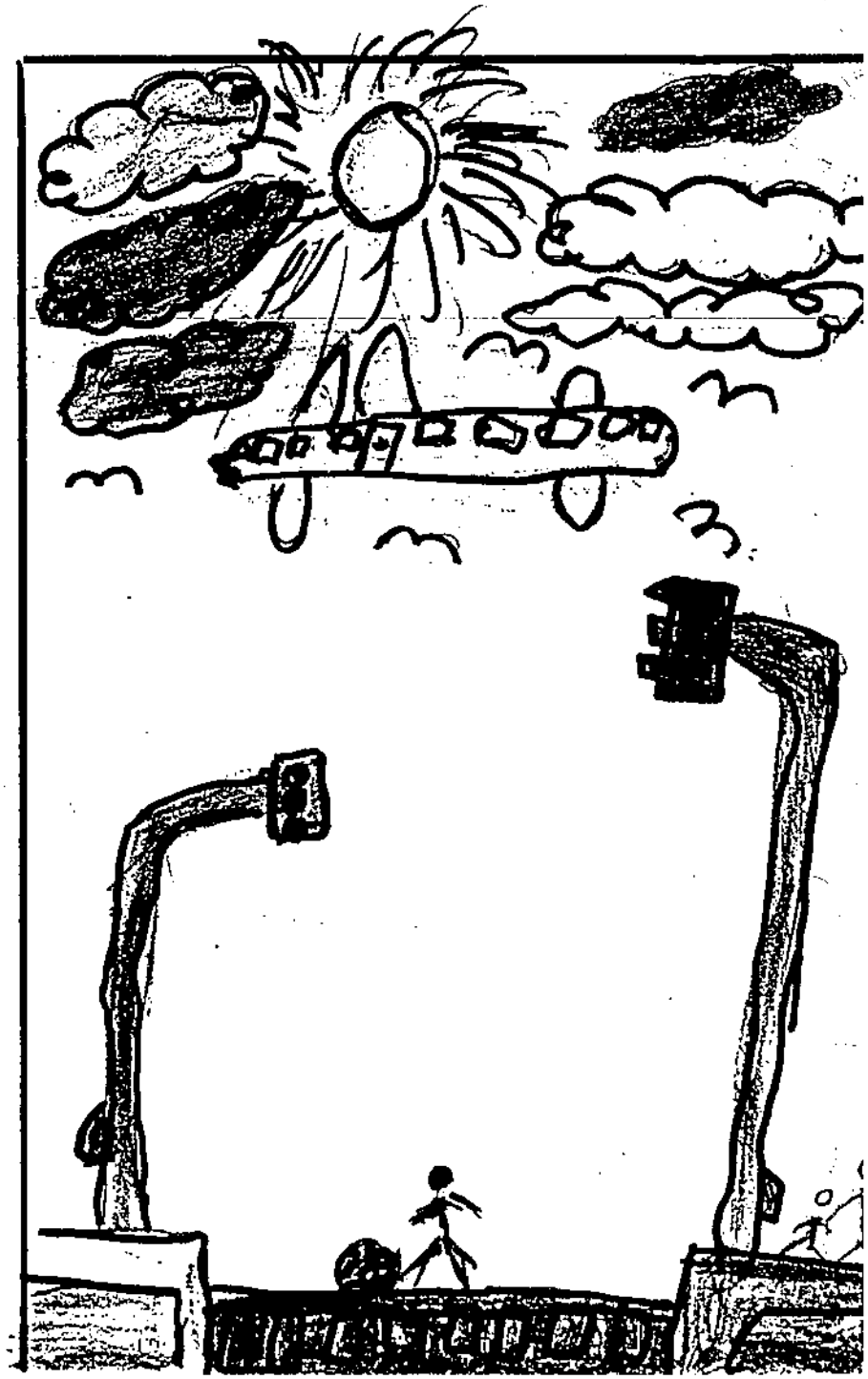


O RESPEITO

O ADULTO ESPERA O

SINAL FECHAR E JAI

BUSCAR A BOLA

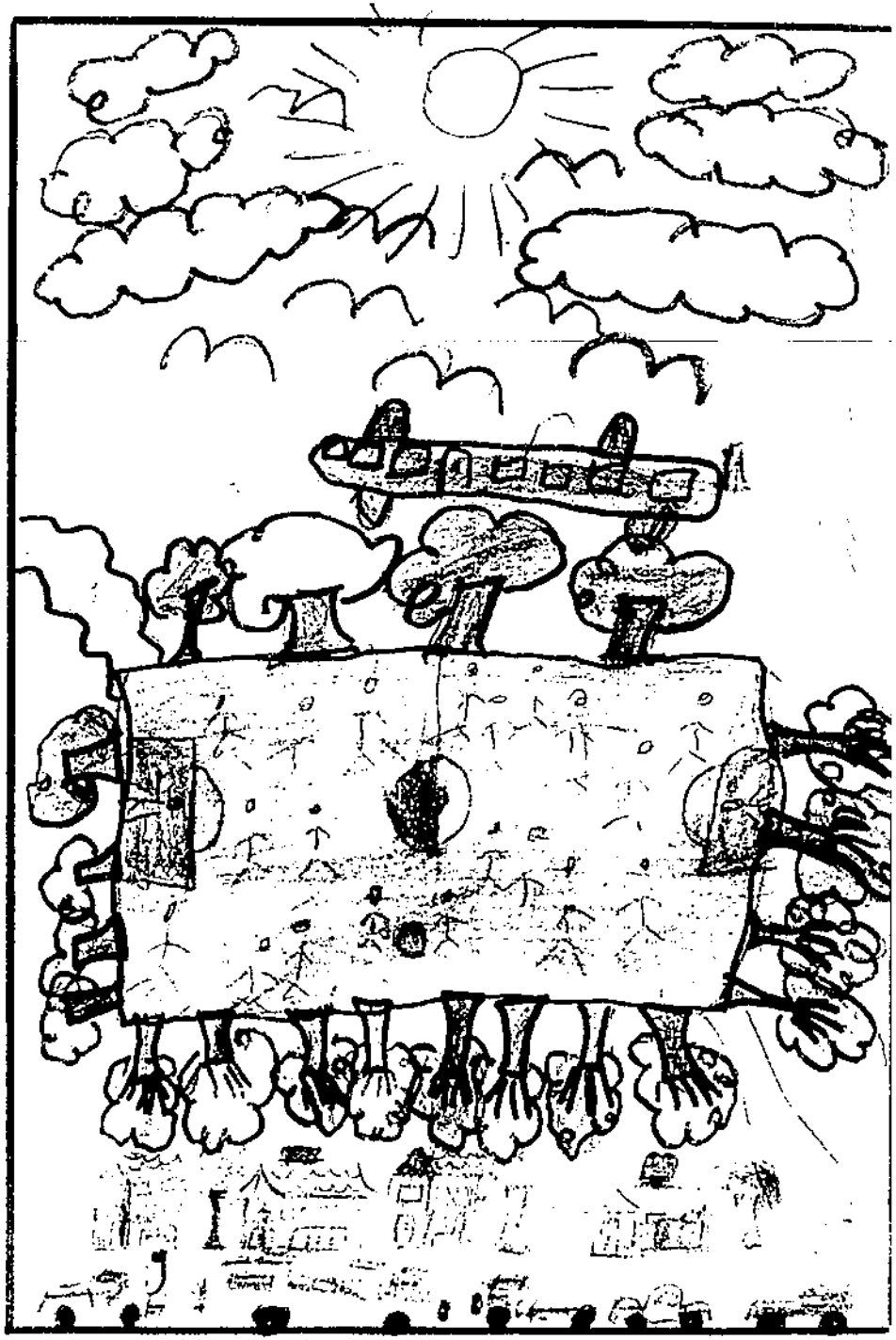


A FELICIDADE

OS MENINOS PEGAM A

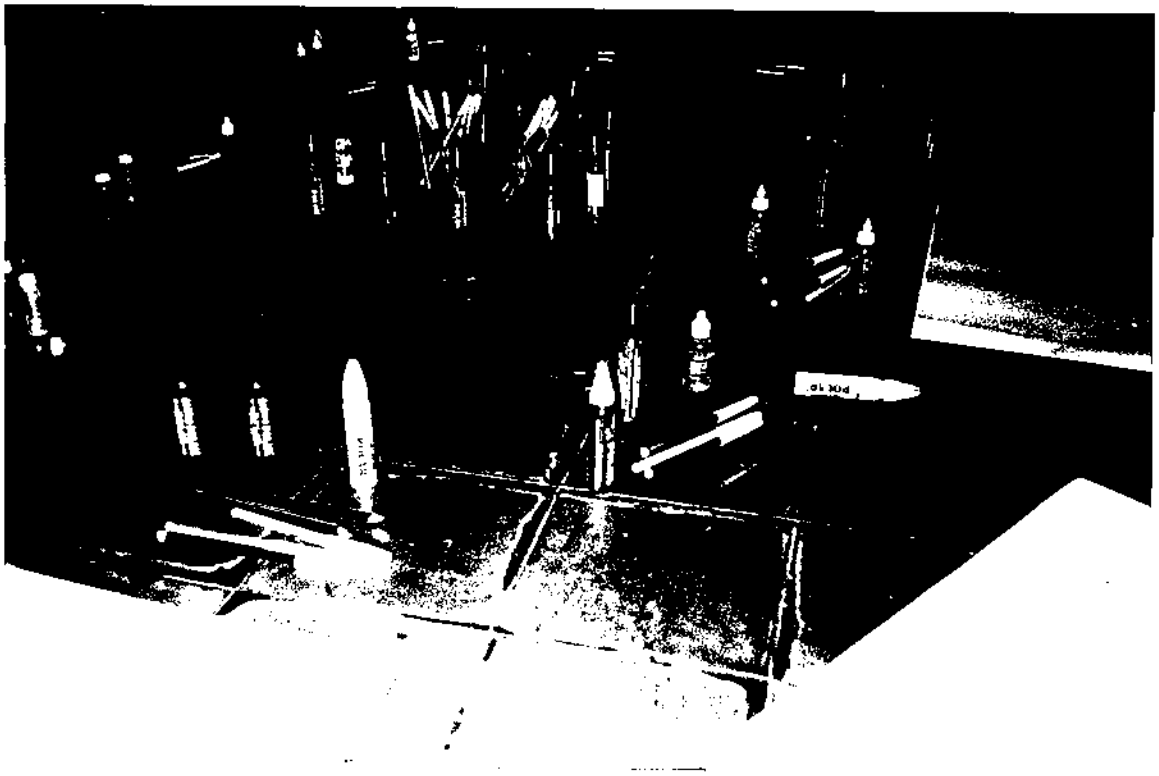
BOLA E VOLTAM A JOGAR

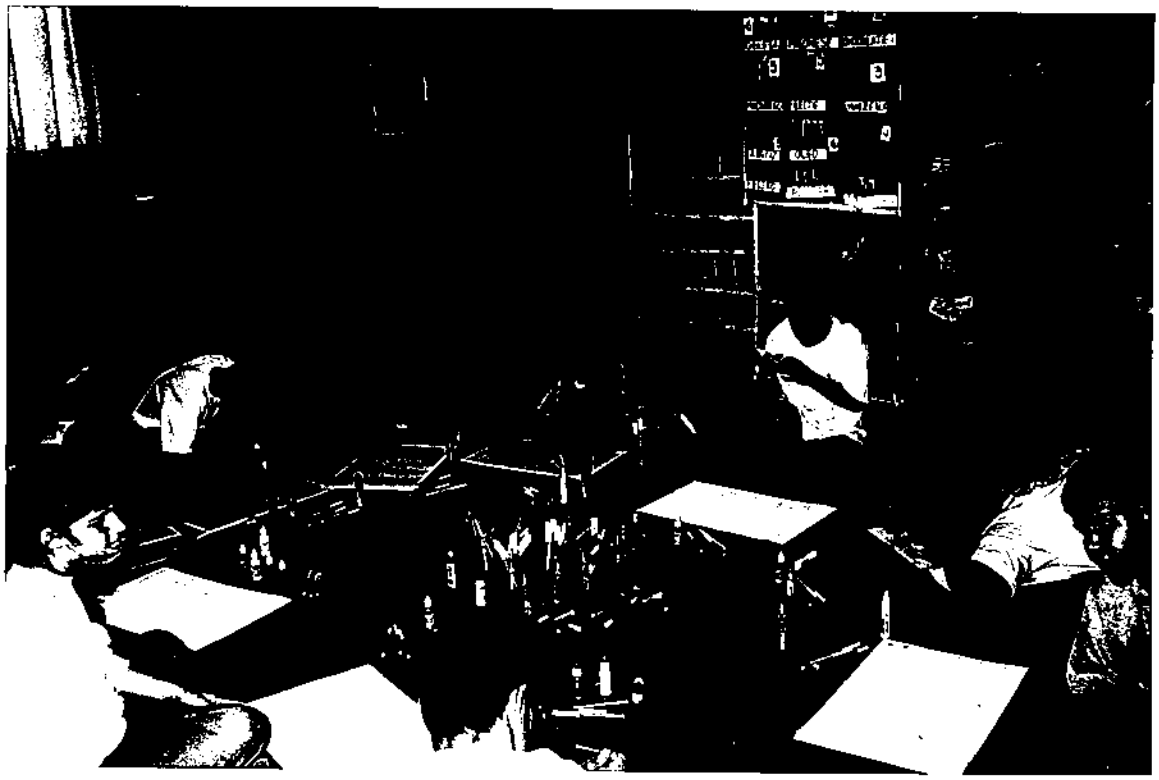
E NINGUEM SE MACHUCA



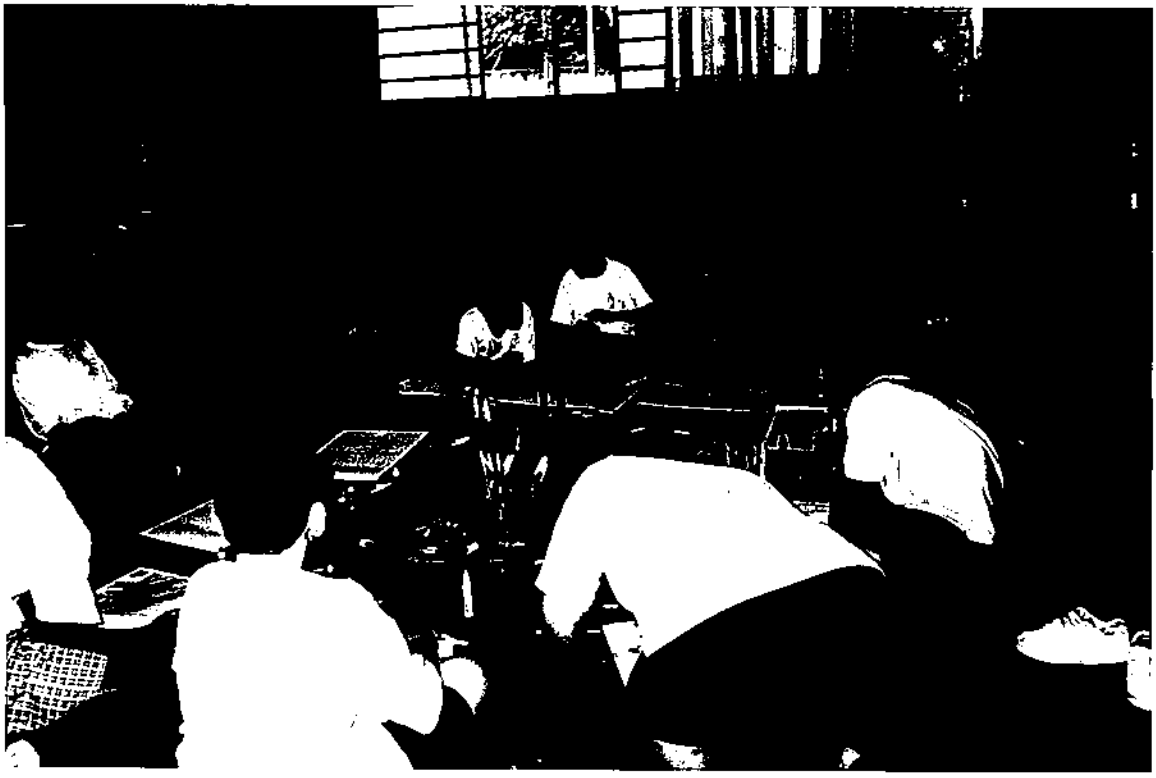
Anexo 2:

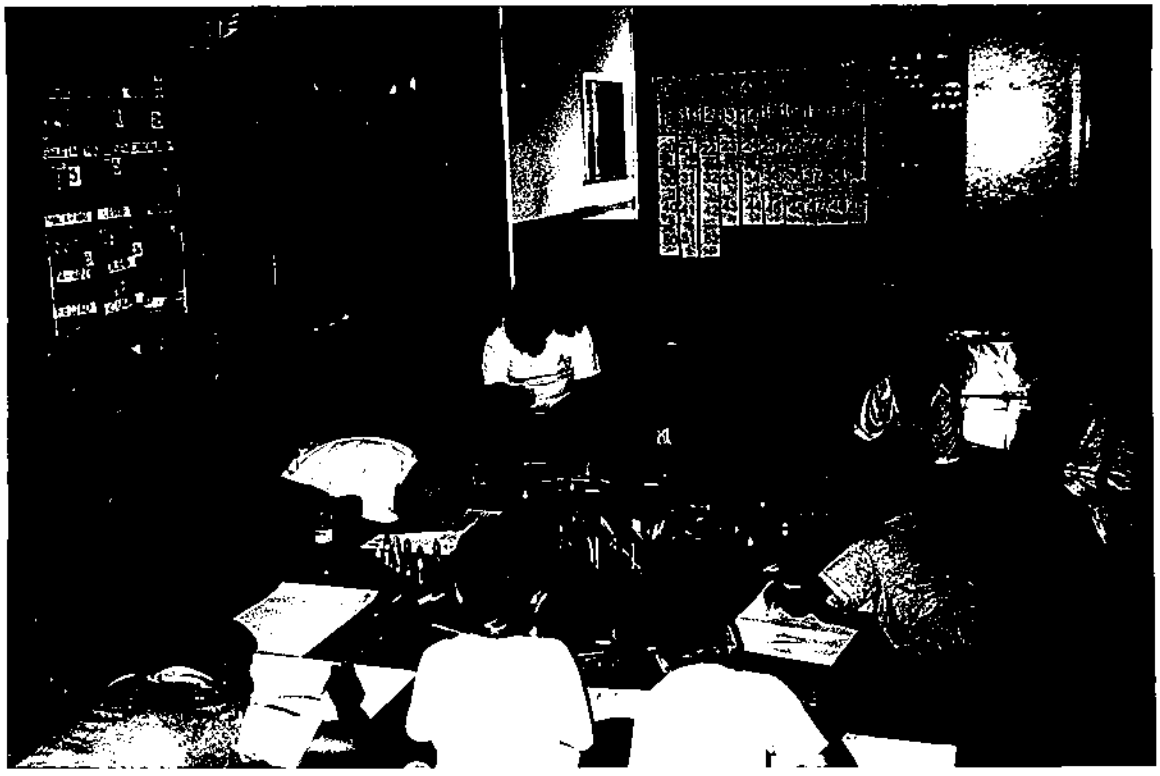
Preparação do ambiente e início da atividade citada à pág. 21.



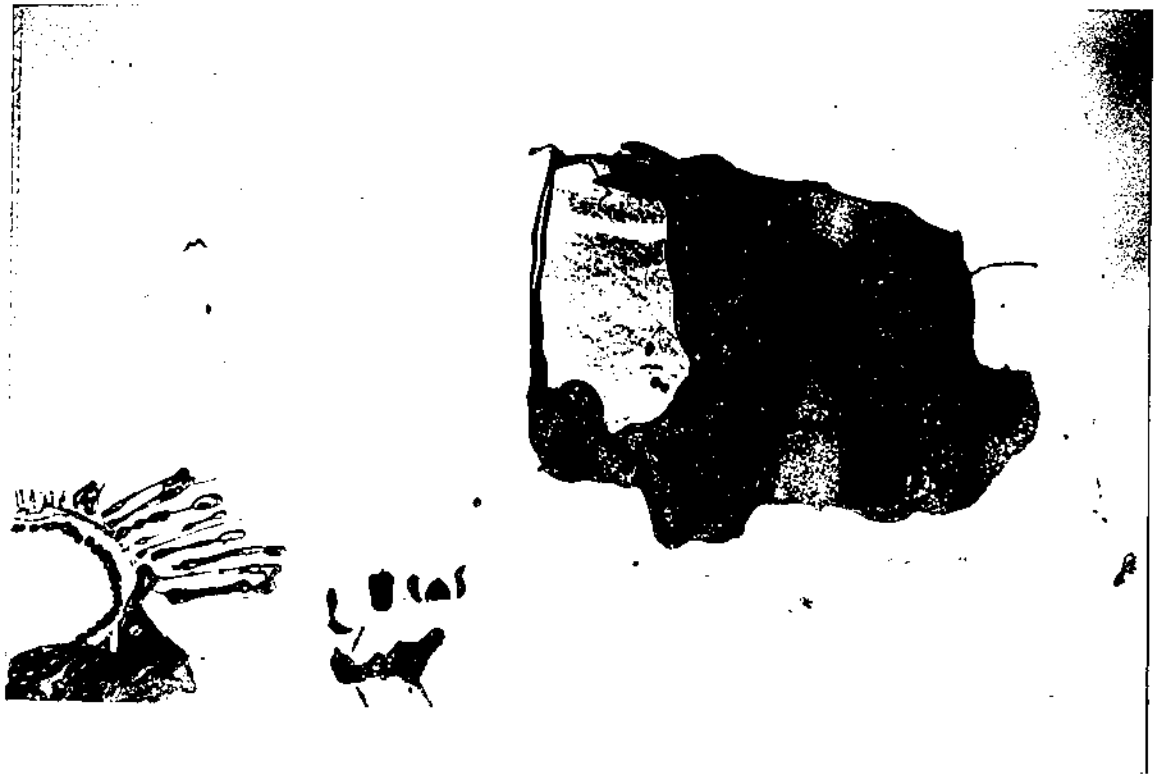


Interação entre os alunos e momentos finais da atividade.

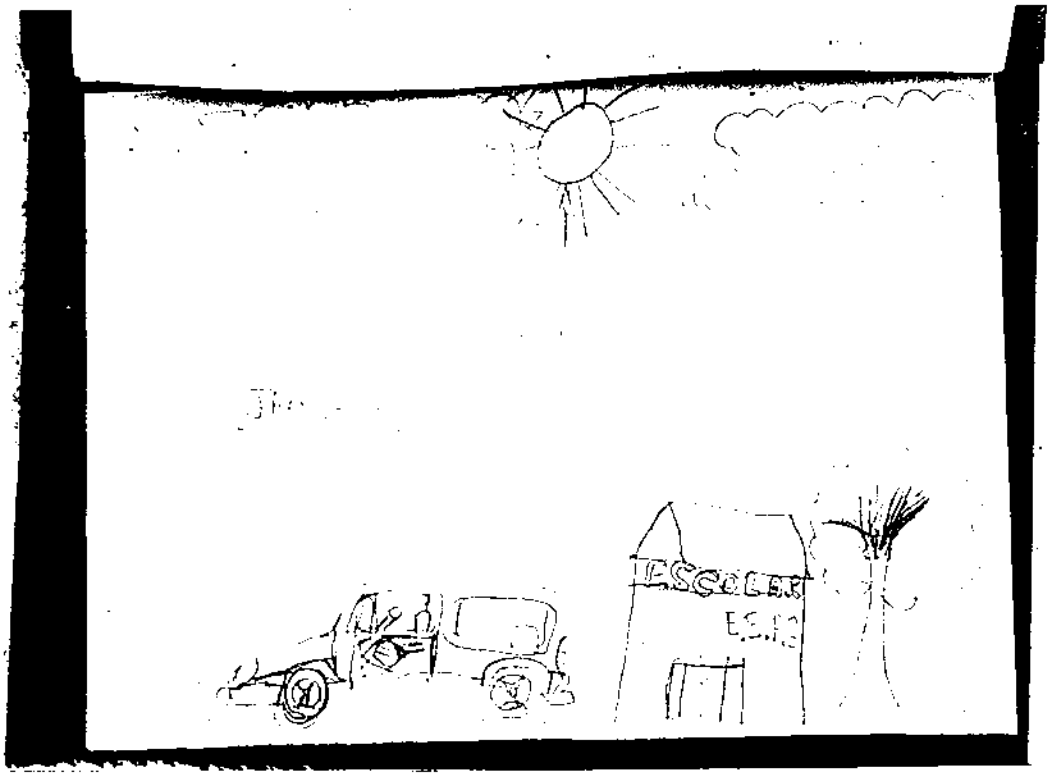


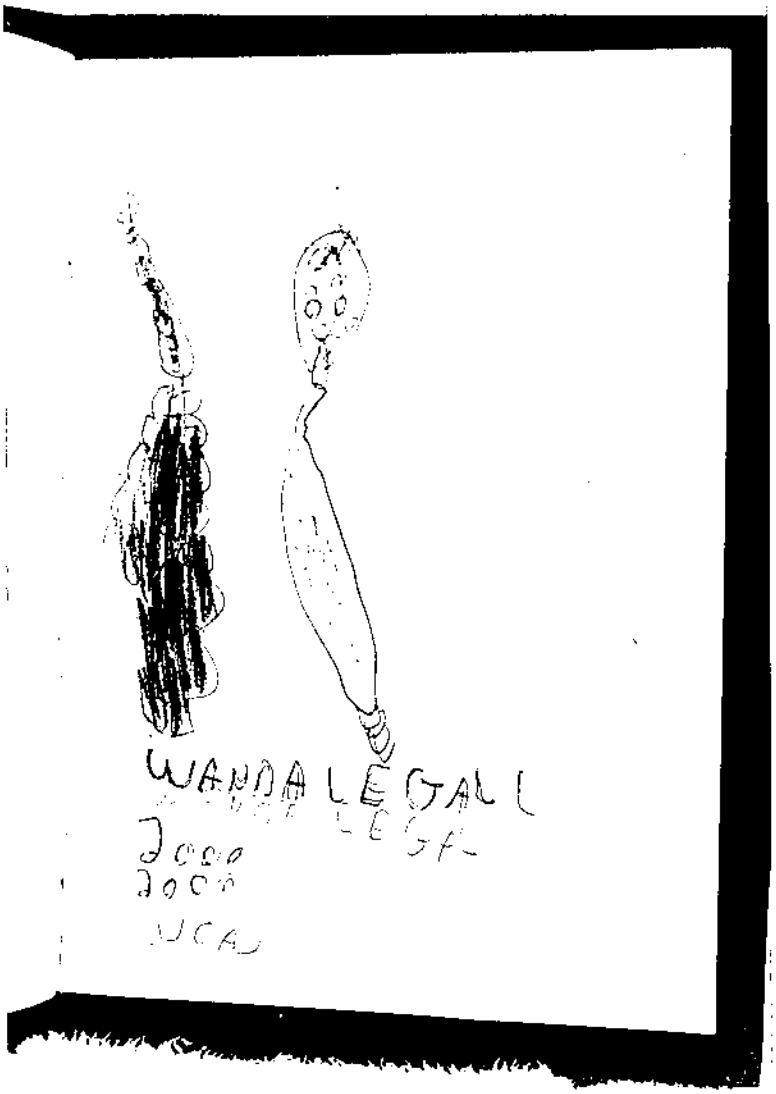


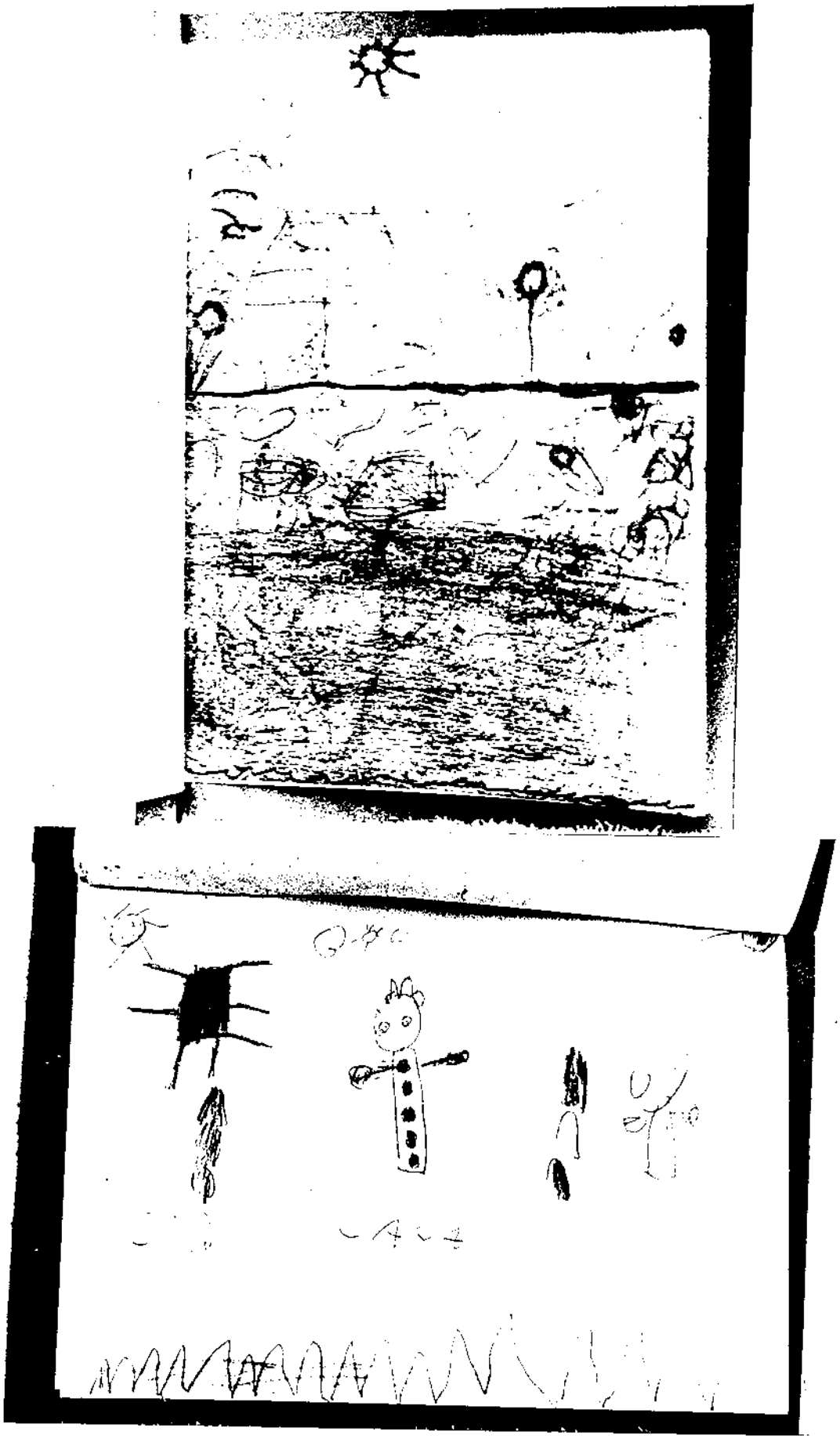
Produção de Jo. e Lu. respectivamente a apartir da atividade anterior.

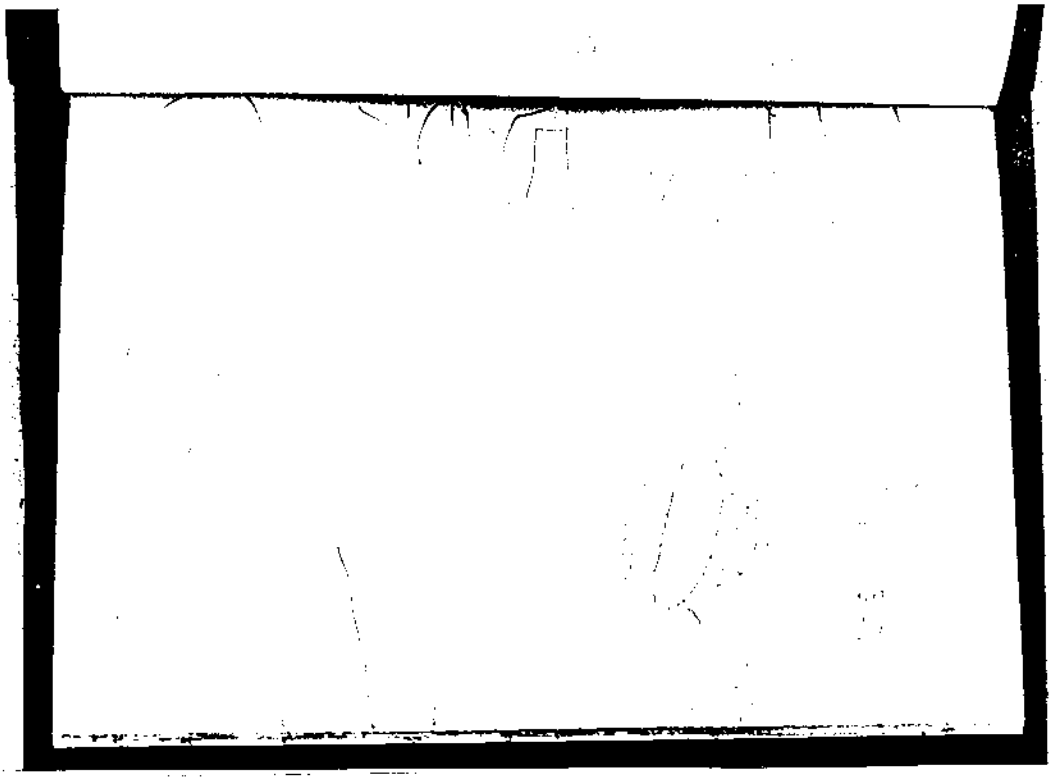


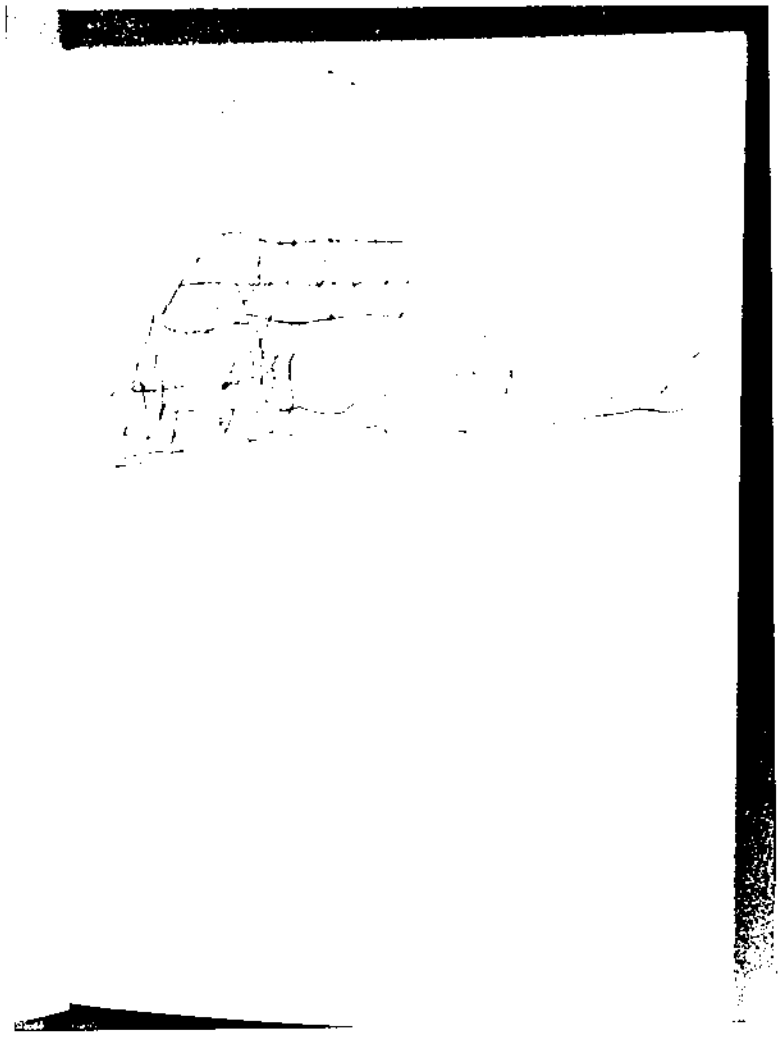
No anexo 3, encontraremos fotos da última produção de todos os alunos da classe especial; no último dia de estágio eles me deram de presente um livro com um desenho realizado por cada aluno.

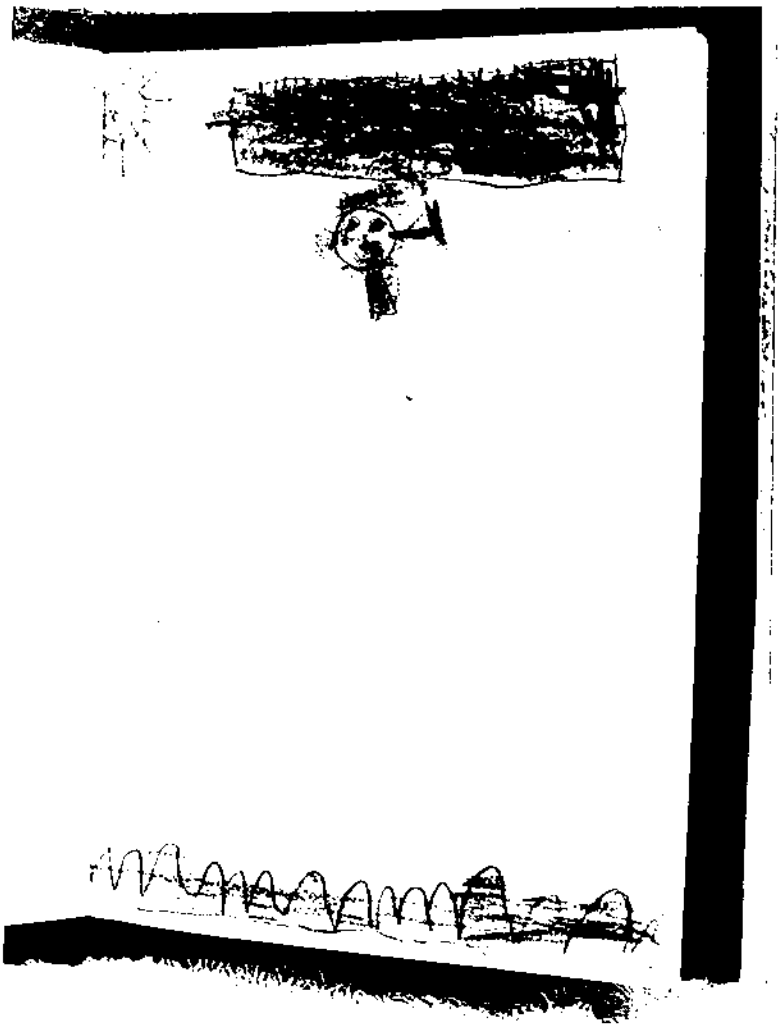

ESCOLA


WANDA LEGALL

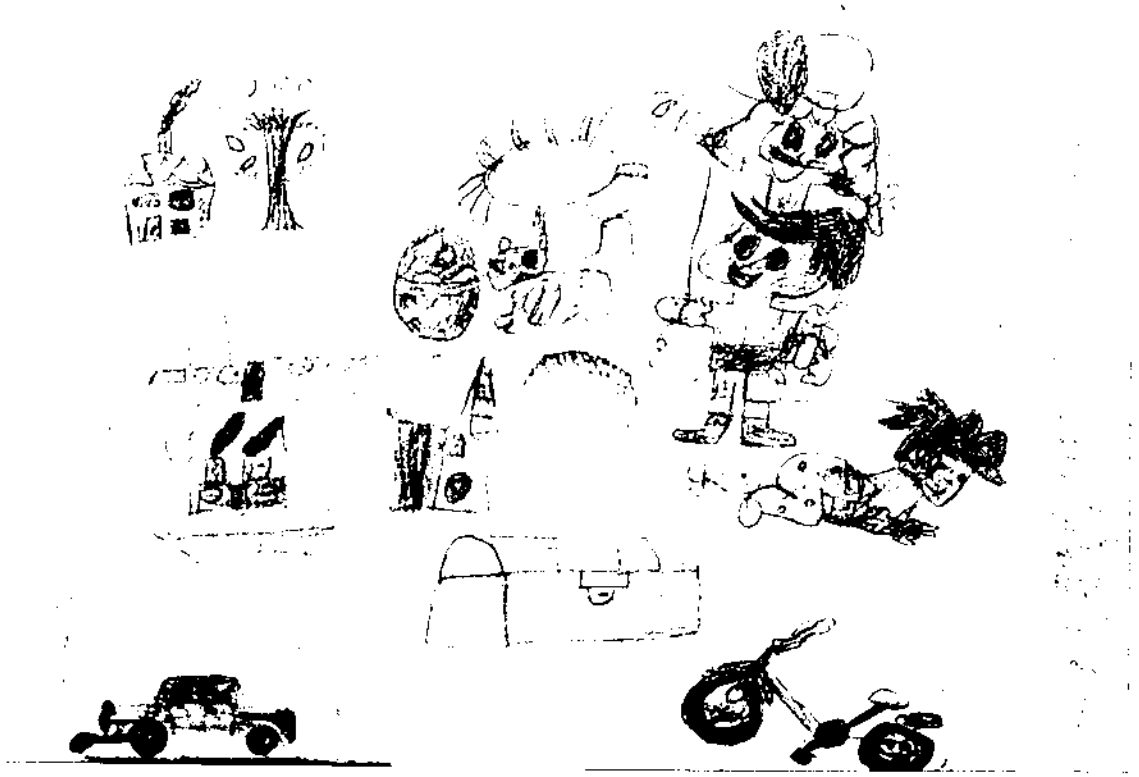


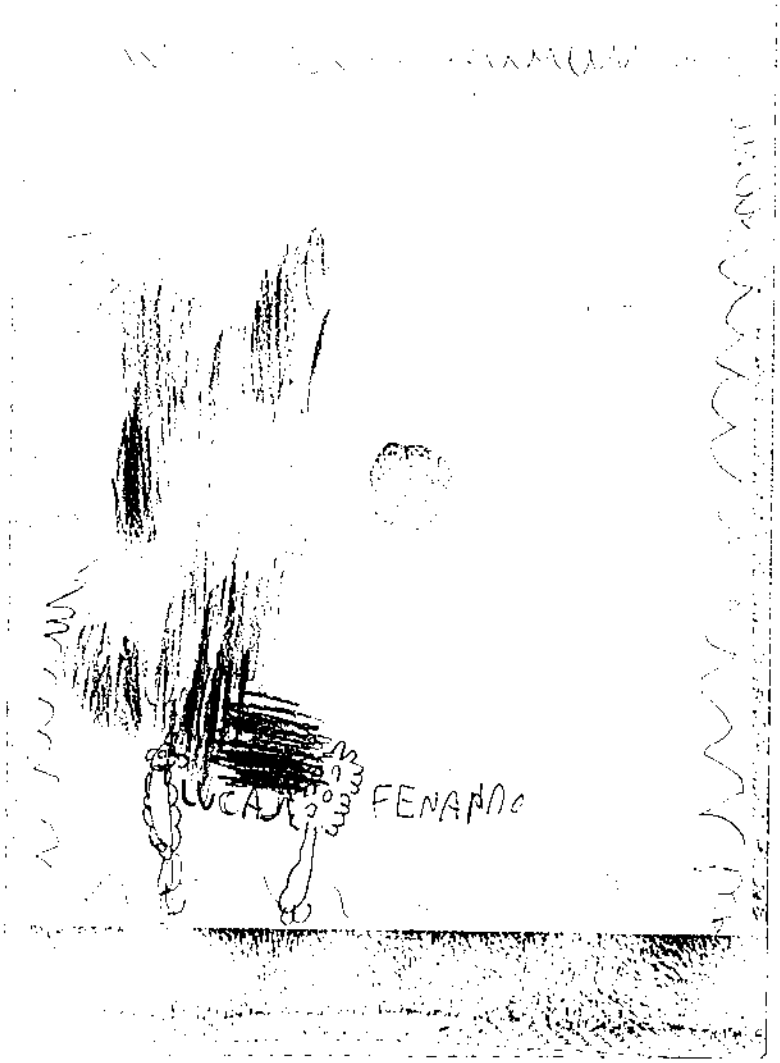






FERNANDO FERNANDO




FENANDe

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AZENHA, Mª da G. (1995) ***Imagens e letras :*** *Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas.* São Paulo : Editora Ática S.A.

DERDYK, Edith. (1989) ***Formas de pensar o desenho :*** *desenvolvimento do grafismo infantil.* São Paulo : Editora Scipione Ltda.

LOWENFELD, Viktor. (1977) ***A criança e sua arte.*** São Paulo : Editora Mestre Jou. Tradução: Miguel Maillet. p. 13-210

LOWENFELD, Viktor , BRITTAIN, W. L. (1977) ***Desenvolvimento da capacidade criadora.*** São Paulo : Editora Mestre Jou. p.115-368

LUQUET, Georges – Henri (1969) ***O desenho infantil.*** Barcelos : Companhia Editora do Minho. (original : 1927) Tradução : Maria Teresa Gonçalves de Azevedo.

MEREDIEU, Florence de (1974) ***O desenho infantil.*** São Paulo : Editora Cultrix. p.01-66.

MOREIRA, Ana A. A. (1984) ***O espaço do desenho:*** *a educação do educador.* São Paulo: Edições Loyola. 3ª ed.

REILY, Lúcia H. (1986) ***Atividades de artes plásticas na escola:*** *hoje é meu dia, dona aula de artes?* São Paulo : Pioneira. p.01-36

_____. (1990) ***Nós já somos artistas:*** *estudo longitudinal da produção artística de pré - escolares portadores de paralisia cerebral.* São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Instituto de Psicologia, USP.

_____. (1994) ***Armazém de imagens:*** *estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla.* São Paulo. Tese (Doutorado em Psiclogia Educacional) - Instituto de Psicologia, USP.

SILVA, Silvia M. C. (1993) ***Condições sociais da constituição do desenho infantil.*** São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP.

VYGOTSKY, Lev. S. (1987) ***Imaginación y el arte en la infancia.*** México : Hispanicas. (editado em 1930)

_____. (1993) ***Pensamento e linguagem.*** São Paulo : Martins Fontes. p.13-21. Tradução : Jefferson Luiz Camargo.

WIDLÖCHER, Daniel. (1971) ***Interpretação dos desenho infantis.*** Rio de Janeiro : Vozes p.07-115 (Original: 1965)

_____. Prefácio In : WALLON, PH., CAMBIER, A., ENGELHART, D. (1995) ***El dibujo del niño.*** México : Siglo Veintiuno Editores. p.07-11. (edição original, 1990).

9. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.

ARFOUILOUX, J. C. (1976) ***A entrevista com a criança:*** *a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho.* Rio de Janeiro : Zahar Editores. p.128-147. Tradução : Analúcia T. Ribeiro.

BOUTONIER, Juliete. (1968) ***El dibujo en el niño normal y anormal.*** Buenos Aires : Editorial Paidos.

FERREIRA, Izabel N. (1993) ***Caminhos do aprender:*** *uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental.* Brasília : Coordenação Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência. p.83-97

FREINET, Celestin. (1977) ***O método natural I:*** *a aprendizagem da língua.* Lisboa : Editorial Estampa. p.77-109

SILVEIRA, Nise da (1981) ***Imagens do inconsciente.*** Brasília DF : Alhambra. 4ª ed.