

## Desenho e escrita: características na produção gráfica de duas crianças com Síndrome de Down

*Liane Carvalho Oleques\**

### Resumo

O presente artigo apresenta aspectos do desenvolvimento do desenho e da escrita de duas crianças com Síndrome de Down, que frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Traz, também, importantes considerações para o projeto de pesquisa sobre ensino de desenho a crianças com deficiência intelectual. Para tanto, abordaremos questões sobre a gênese do desenho e da escrita, bem como reflexões sobre o ensino de desenho para crianças com deficiência e inclusão. Autores como Duarte e Wallon e Lurçat subsidiam no tocante ao desenho e deficiência. Pillar, Ferreiro e Boneti nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento da escrita. O trabalho consistiu em ensinar seis crianças com deficiência intelectual a desenharem esquemas gráficos. Durante o período de realização dessa tarefa, percebeu-se que duas crianças com Síndrome de Down, ambas com nove anos, intercalavam desenho e escrita.

Palavras-chave: Desenho infantil; Escrita; Síndrome de Down.

\* Doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

## Drawing and writing: features in drawings of two children with Down Syndrome

### Abstract

This article presents aspects of drawing development and writing of two children with Down syndrome, who attend the Association of Parents and Friends of Exceptional Children. Back also important considerations for the research project on teaching drawing to children with intellectual disabilities. Therefore, we will address questions about the genesis of drawing and writing as well as reflections on the design of education for children with disabilities and inclusion. Authors such as Duarte and Wallon and Lurçat, subsidize regarding the design and disability. Pillar, Blacksmith and Boneti assist us in understanding the development of writing. The work consisted of teaching children with intellectual disabilities to draw graphic schemes. During the accomplishment of this task, I noticed that two children with Down Syndrome, both with nine, interspersed drawing and writing.

**Keywords:** Children's drawing; Writing; Down Syndrome.

Tendo em vista as reflexões sobre desenho infantil e a gênese da escrita, o presente artigo traz considerações acerca dessas duas questões focadas nas atividades de crianças com Síndrome de Down, que frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis. O artigo traz, também, importantes considerações para o projeto de pesquisa de doutorado sobre o ensino do desenho para crianças com deficiência intelectual.

Ao longo do primeiro semestre de 2014, na disciplina de *Desenho e esquemas gráficos: esquemas para uma educação inclusiva*, do Programa de pós Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, fomos instigados a trabalhar com crianças com deficiência intelectual e observar suas práticas em exercícios de desenho. O trabalho realizado nessa disciplina baseou-se em dar continuidade à coleta de dados da pesquisa que consiste em ensinar crianças com deficiência intelectual a desenharem esquemas gráficos como casa, carro e homem, a partir de figuras geométricas, pontos e linhas. Durante o período de realização dessa tarefa, percebi que duas crianças com Síndrome de Down, Matteo e Isa<sup>1</sup>, ambas com nove anos, intercalavam desenho e escrita. Considerando esse aspecto um ponto relevante a ser discutido, o presente texto aborda questões sobre desenho e escrita em crianças com Síndrome de Down.

As inúmeras pesquisas sobre desenho infantil ao longo do século XX - Georges-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Brend Wilson e Marjorie Wilson, Analice Dutra Pillar, Maria Lucia Batezat Duarte entre inúmeros outros que contribuíram para estes estudos – denotam considerar esta atividade como uma prática complexa e não como um exercício automático ou como uma representação ingênua e aleatória, destituída de significação e objetivos. Nesta perspectiva, também podemos considerar as pes-

quisas que contribuem no que tange ao desenho infantil no âmbito da deficiência. Wallon e Lurçat (1968) verificaram, ainda na metade do século 20, que crianças com deficiência intelectual possuíam um jeito muito particular de desenhar e ressaltaram algumas características desta atividade, como a desordem espacial, frequentemente observada em desenhos de crianças muito pequenas. Duarte (2008; 2013); também, traz importantes reflexões sobre o ensino de desenho no âmbito das necessidades educacionais especiais que nos ajudam a ter uma base de propostas para se trabalhar com crianças deficientes sensoriais ou intelectuais. Neste sentido, Duarte (2011), ao criar uma metodologia de desenho para crianças cegas, aponta para a possibilidade de desenhar e memorizar a ação motora do traçado tendo como base as diversas modalidades de percepção da memória.

Com relação ao desenvolvimento da escrita na criança, podemos citar Ferreira (2011), que realiza estudos sobre a gênese desse processo, leitura e alfabetização. A autora traça alguns aspectos do desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares, no entanto, o que nos interessa em seu trabalho são os elementos que caracterizam as primeiras tentativas de escrita, quando as crianças começam a compreender seu sistema e processo de construção. Já Pillar (1996), que realizou estudos acerca da escrita e desenho como sistemas de representação, nos diz que quando a criança começa a escrever ela produz traços visíveis no papel, além do fato de que desenho e escrita têm origem comum, assim, tal como no desenho, a criança também expressa suas ideias sobre este sistema de representação. Nesse momento, a criança percebe que, além de desenhar as formas dos objetos, ela pode desenhar o “som” das palavras.

No que tange ao desenvolvimento da escrita em crianças com Síndrome de Down, Boneti (1999) conclui que crianças com essa síndrome realizam um processo de aprendizagem parecido com o de crianças sem deficiência intelectual, porém, esse desenvolvimento depende do grau de deficiência e do conhecimento implicado.

### Os primeiros passos: métodos e esquemas gráficos

Começamos explicando que as reflexões abordadas aqui fazem parte de um projeto maior que visa o desenho infantil num âmbito cognitivo e comunicacional e consiste em ensinar desenho a crianças com deficiência intelectual. Para organizar planos de ensino que nos possibilitassem essa prática, buscamos em Duarte (2008; 2013) abordagem teórica que nos auxiliasse nos métodos construídos.

No âmbito do desenho infantil, da cognição, da percepção sensorial e da memória, podemos nos apoiar em Duarte, que busca suas bases teóricas em autores como Damasio, Darras e Luquet. A autora compreende o desenho, inicialmente em sua elaboração no plano mental, como uma ponte entre os objetos e suas representações bidimensionais. Encaminhando sua pesquisa aos processos cognitivos alusivos ao ato de desenhar, Duarte delineia um caminho, segundo o pensamento de Bernard Darras, que prevê o desenho em um âmbito comunicacional.

Duarte busca compreender as generalizações configuracionais que aparecem no desenho da criança como maneira de identificá-lo ou caracterizá-lo. A autora interpreta o desenho infantil como um *esquema gráfico* estabelecido pela criança como

uma síntese visual dos elementos mais relevantes da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (2008b, p. 1290), “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

Deste modo, é possível compreender o desenho infantil dentro do âmbito onde a criança, ao desenhar, estabelece relações de generalização com o objeto a ser representado, ou seja, estes objetos são sintetizados, de forma que a criança representa, apenas, num primeiro momento, suas características mais gerais e significativas. Do mesmo modo, Georges-Henri Luquet (1969) aborda questões como o *Modelo interno*, que corresponderia à realidade psíquica existente na mente da criança, assim, a representação gráfica de um objeto pode ser repetida inúmeras vezes, sem grandes esforços. O *Modelo Interno* corresponderia a uma imagem mental que antecipa o ato do desenho, seja por uma criança ou por um adulto, como as representações de casa construídas com um triângulo para o telhado e um quadrado para as paredes.

Darras (1998) também discorre sobre esta questão quando afirma que este modo de desenhar, conservando e salientando características gerais dos objetos de modo a realizar uma simplificação, pode ser chamado de *resumo cognitivo*. Deste modo, algum tipo de desenho produzido por um indivíduo pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. São esquemas gráficos ou generalizações configuracionais que estabelecem uma relação comunicacional no nosso cotidiano.

Pensando no ensino do desenho estendido ao âmbito da inclusão e amparado por estes referenciais, Duarte experimenta um método de ensino de desenho a crianças cegas. Esta metodologia tem por base estudos que dão à motricidade importância fundamental no funcionamento cerebral. “A memória motora permite a nós humanos e a várias espécies do reino animal a antecipação e a regulação de ações” (DUARTE, 2008, p. 17). Duarte cria três etapas que subsidiam o método: reação, repetição e imitação. Na reação, a criança acompanha o traçado da figura sobre a mão do modelo para perceber o movimento realizado. Na repetição, o movimento é repetido, é um modo de lembrar o gesto iniciado buscando a correção, a exatidão. O procedimento de imitação demanda a aprendizagem das etapas anteriores e nele a criança será capaz de realizar o traçado da linha que estivera em aprendizagem. Nas palavras da autora, “Nesta etapa, considero que a criança já terá realizado representações mentais tanto da operação sensorio-motora, da sequência do traçado, quanto da linha ou figura desenhada” (DUARTE, 2008, p. 22). Além de pensar em métodos de ensino, esta autora aplicou a eles diferentes materiais pedagógicos com a finalidade de melhor adaptação da atividade no âmbito da invisibilidade. Por meio da repetição do traçado da linha e das formas dos esquemas gráficos, crianças cegas criam uma imagem mental do modelo a ser desenhado e uma memória motora do gesto percebido.

Este método tornou-se fundamental na organização de um plano de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual, considerando que muitos alunos contam com uma motricidade prejudicada, além da deficiência intelectual. Pegar na mão do aluno para que ele perceba e memorize o gesto motor não deve ser encarado como um ato preguiçoso da criança, mas como um recurso válido para estimular seu repertório gráfico.

Tendo em vista a construção dos esquemas gráficos discutidos anteriormente, Duarte e Piekas (2013) visam trabalhar com a criação de uma série de desenhos simplificados, com a finalidade de substituição ou complementação das palavras escritas, fortificando, assim, o âmbito comunicacional do desenho infantil.

Os esquemas gráficos são, segundo Duarte e Piekas (2013), propostos a partir da coleta e observação de desenhos infantis e adaptados, de modo que cada parte da figura seja representada por linhas e formas geométricas básicas. Estas partes básicas se repetem, fomentando o que vimos por *resumo cognitivo* e *modelo interno*. Os animais são caracterizados por particularidades como o formato do rabo, bigodes ou orelhas. Assim, tanto um gato, como um pato ou um porco têm uma oval para a barriga, um círculo para a cabeça e linhas retas para as patas. Esse método de construir esquemas gráficos auxiliou, na pesquisa, a organizar planos de ensino para os alunos com deficiência intelectual.

### Os primeiros traços: bonecos, borboletas, bruxas e maçãs

Com a base teórica já estabelecida, construímos os primeiros planos de ensino, colocando-os em prática em seguida. A partir do quadrado e do triângulo, chega-se ao esquema de casa; um círculo com linhas retas ao seu redor constrói o esquema de sol. Os primeiros planos de ensino consistiram em propor aos alunos a realizarem as formas geométricas básicas, as linhas retas, curvas e linhas em movimento por meio de exercícios como liga pontos e moldes vazados, também usamos peças de cartolinas recordadas segundo cada parte dos esquemas gráficos para as crianças montarem subsidiando a feitura dos desenhos. Os desenhos livres também foram bastante solicitados nessa etapa, pois constituem um repertório de desenho relevante ao pesquisador dessa área. Duarte e Piekas (2013, p. 78) ressaltam a importância desses métodos de ensino, “Para crianças com necessidades educacionais especiais, esses exercícios podem representar uma enorme dificuldade a ser ultrapassada”.

No entanto, no decorrer das coletas de dados, percebemos o imenso interesse das duas crianças com Síndrome de Down em transitar entre desenho e escrita, o que se mostrou relevante para esta primeira análise.

Matteo e Isa têm nove anos de idade e frequentam a APAE de Florianópolis desde muito pequenos, ambos tem Síndrome de Down e também estão matriculados na rede regular de ensino, a qual frequentam no contra turno da APAE. Apesar das dificuldades com a fala, são bastante comunicativos e, por vezes, se comunicam usando gestos, também são muito criativos, gostam de brincar, inventam brincadeiras com os materiais e brinquedos disponíveis na sala de aula, gostam de ouvir histórias e realizar atividades com o tablet.

Já nos primeiros encontros foi possível perceber que seus desenhos se aproximavam das primeiras etapas do desenho infantil como as garatujas, porém, com atribuição de nomes, correspondendo ao Realismo Fortuito elaborado por Luquet (1969). As crianças tiveram muitas dificuldades na realização das tarefas propostas, mostraram-se mais interessadas em repetir esquemas que já sabiam, além de realizar formas não identificáveis, bem como a sugestão da escrita, principalmente do nome próprio.

Apesar de reconhecerem as formas geométricas desenhadas em cartões e até montarem esquemas como casa, árvore e sol com os jogos de formas geométricas, ambas as crianças não souberam repeti-las e organizá-las no que tange ao desenho. Isso denota que elas entendem e reconhecem as formas geométricas, bem como alguns esquemas gráficos no entanto, elas se satisfazem com seus rabiscos, possivelmente por não haver um amadurecimento gráfico que permita a representação dos esquemas que apresentamos.

Nos desenhos de Matteo, aparecem muitos bonecos girinos e configurações de sol, ambos com a mesma composição – círculo com raios - além de um esquema gráfico de borboleta, aparentemente bem complexo em relação aos esquemas de boneco e sol, provavelmente ensinado passo a passo por uma pessoa adulta. Isso nos faz ter esperança que Matteo é capaz de aprender outros esquemas gráficos com o mesmo nível de dificuldade.

Contudo, Matteo tem pouco interesse em realizar as atividades e muito se dispersa, a todo o momento pede que esperemos ele desenhar ou escrever alguma coisa, por vezes gira o papel não respeitando uma ordem espacial. Desenha, em especial, esquemas de figura humana, geralmente associa cada figura a alguém que está por perto e não hesita em colocar alguns pormenores que caracterizam a pessoa representada como o cabelo, por exemplo, sem esquecer-se dos óculos quando faz um auto-retrato (fig. 01). Quando atento, sabe repetir linhas e formas quando ensinado, muitas vezes é preciso guiar seu traço pegando em sua mão. O exercício de liga pontos tem sido bastante usado, pois demonstrou ser eficaz na construção de figuras geométricas, no entanto, sem um método que o oriente na construção, a tarefa não se realiza de modo satisfatório.

Tanto Matteo quanto Isa demonstraram em seus desenhos características que vão ao encontro do que Wallon e Lurçat (1968), na metade do século XX, observaram acerca do desenho de crianças com deficiências intelectuais. De maneira geral, os autores detectaram um modo de desenhar que podemos relacionar ao modo de desenhar de crianças muito pequenas, como figuras isoladas, sem conexão e desordem espacial, além de desenhos por cima de outros desenhos no mesmo papel, uma espécie de aglomeração, o que, do ponto de vista dos autores, parece ser uma característica recorrente nas deficiências intelectuais (p. 40). Wallon e Lurçat também dedicaram parte de suas pesquisas a crianças com deficiência intelectual com a mesma idade das crianças apresentadas aqui, desse modo, as análises dos autores parecem nos dar mais segurança.

Figura 01 – Desenhos de Matteo, respectivamente. Fonte: arquivo da autora.

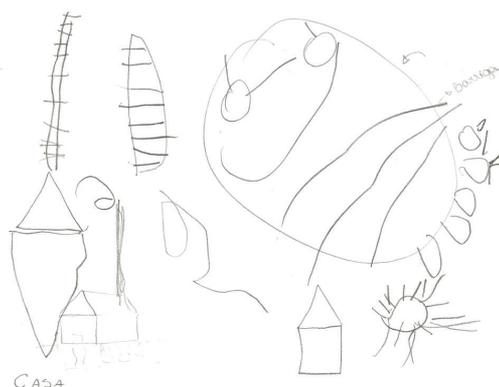
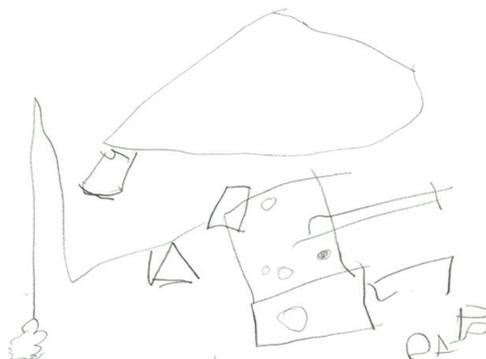


Figura 02 – Desenhos de Isa, respectivamente. Fonte: arquivo da autora.



Isa, também, possui as mesmas características apresentadas por Matteo, isso quer dizer que reconhece as formas geométricas, monta esquemas gráficos com jogos de formas, porém não consegue organizá-las quando solicitado que as desenhe. Assim como podemos ver na figura 02, a menina realiza quadrados e triângulos desajeitados e aleatórios, mas não consegue compor esquemas gráficos quando solicitada. Seus primeiros esquemas gráficos identificáveis foram figuras humanas que sempre são associadas a bruxas do conto de fadas da Branca de Neve, inclusive coloca alguns pormenores no desenho que justificam essa relação como uma boca com dentes bem afiados. No entanto, quando solicitada que colocasse um chapéu na bruxa (referimos ao chapéu em formato de triângulo), a menina não soube desenhá-lo, representando-o com um círculo, talvez por que não foi mostrado a ela neste momento uma figura que exemplificasse o que queríamos dizer, ou seja, uma bruxa com chapéu em formato de cone.

Com o fechamento da linha, a primeira figura que se destaca no desenho infantil é o círculo. A partir desse momento, crianças pequenas criam esquemas como

o sol e a figura humana. Notamos que a figura circular já traduzia alguns aspectos da modalidade visual nos desenhos das crianças participantes da pesquisa e com ela eram representadas todas as outras formas que não se podiam representar de outra maneira naquele momento. Arnheim (2011, p. 166) nos explica que é comum que crianças, e até mesmo adultos, usem círculos, esferas e ovais a fim de “(...) representar qualquer forma ou todas as formas ou nenhuma em particular”. Salienta que modelos moleculares e átomos são representados por círculos devido ao fato da configuração desconhecida ser representada do modo mais simples possível, assim, uma criança usa círculos para representar quase todos os objetos. Esse fato se mostrou recorrente nos desenhos de nossos alunos participantes.

Contudo, o círculo foi muito bem entendido e utilizado, mostramos como se desenhava a maçã da história da Branca de Neve. Ao realizar um círculo e nomeá-lo como *maçã*, ensinamos que, para que aquele círculo representasse uma maçã, deveria ter um “cabinho”, com isso Isa acrescentou um traço pequeno em todos os círculos que havia desenhado e associando-o ao som “PIC”. Quando solicitado que desenhe a maçã da bruxa, o faz de modo eficaz, sendo sua atividade mais prazerosa desenhar várias maçãs em uma árvore. Ainda depois de muitos encontros, Isa associa o cabinho da fruta ao som que ela própria inventou.

## A escrita: assinando seus próprios desenhos

Sabemos que desenho e escrita têm origem comum, porém, ao longo dessas atividades, elas vão sendo diferenciadas pelas crianças quando começam a nomear e assinar seus próprios desenhos, por exemplo. De acordo com Pillar (1996, p. 58), “O desenho passa, então, a representar a forma dos objetos, enquanto a escrita vai representando o nome deles”. Isso denota que a criança passa a apropriar-se do sistema da escrita, no entanto, inicialmente isso parece um pouco confuso para os pequenos. Da mesma maneira que o desenho lhes parece uma brincadeira<sup>2</sup>, as primeiras expressões gráficas escritas, também, parecem ser tão lúdicas quanto o desenho. É difícil dizer se podemos associar estas primeiras representações da escrita com as garatujas, considerando que, quando a criança começa a se apropriar da escrita, ela também se apropria de um sistema arbitrário de organização. Contudo, nos parece que ambas são igualmente prazerosas.

Podemos marcar algumas características dos primeiros passos da escrita em crianças pequenas, como as linhas onduladas ou em zigue-zague, contínuas ou fragmentadas como uma série de elementos repetidos como linhas horizontais e pequenas bolinhas. Ferreiro (2011, p. 21) salienta que, mesmo identificadas, essas características apenas são garantia de escrita quando se conhecem as condições da sua produção. De acordo com a autora (p. 21), geralmente a escrita infantil inicial consiste basicamente nos aspectos gráficos como a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação da esquerda para direita. No entanto, não podemos nos esquecer dos aspectos construtivos que visam o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Ainda segundo Ferreiro, é importante salientar acerca da distinção entre desenho e escrita:

Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem as formas dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (FERREIRO, 2011, p. 22).<sup>3</sup>

Pillar (1996) também destaca a importância da diferenciação, pela criança, de desenho e escrita, pois as crianças começam a se preocupar com as diferenciações no interior de cada uma dessas linguagens.

Assim, ao interessar-se pela escrita, a criança percebe que as formas dos grafismos não tem relação nem com as formas dos objetos nem com a sua organização espacial, mas que são formas arbitrárias e que se distribuem linearmente numa superfície, da esquerda para a direita. Essas formas arbitrárias são as letras utilizadas no seu meio sócio-cultural, das quais a criança logo se apropria. (PILLAR, 1996, p. 59).

Outro critério importante demarcado nos aspectos construtivos por Ferreiro (2011) é o esforço cognitivo feito pelas crianças a fim de diferenciar as escritas. Essas diferenciações consistem em atribuir uma significação ao texto, torná-lo interpretável (p. 23). A autora também assegura que, para que uma série de grafias possa ser interpretável, é necessário configurá-la no eixo quantitativo, ou seja, geralmente três letras para que uma escrita tenha condições de dizer algo. Além disso, há o aspecto qualitativo que diz respeito à variação necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada, ou seja, se o escrito tem sempre a mesma letra, não pode ser interpretável. A autora avalia outros critérios a fim de caracterizar a gênese da escrita das crianças em fase pré-escolar, no entanto, acreditamos que as reflexões realizadas até aqui subsidiam o que estamos vivenciando na coleta dos desenhos.

Pillar (1996), remetendo-se à Emilia Ferreiro destaca que por volta dos quatro anos de idade as crianças começam a fazer distinções importantes entre desenho e escrita, demarcando diferentes funções desses sistemas<sup>4</sup>. A autora, ao realizar pesquisas que buscaram associar as relações entre desenho e escrita, enfatiza as fases do desenvolvimento da escrita, ainda de acordo com Ferreiro. O primeiro nível do processo de aquisição da escrita, e especialmente o que nos interessa esse momento, é o Nível Pré-Silábico, caracterizado, principalmente, por escritas alheias a busca de grafias e sons correspondentes. Outros elementos caracterizam esta fase como:

- Nesta etapa, letras e números são “a mesma coisa”, pois constituem-se sinais gráficos muito parecidos, além de serem usados em contextos similares;
- Um texto só pode ser lido se acompanhado de uma imagem, pois a imagem é que possibilita à criança a interpretação das letras;
- A criança pensa que objetos grandes devem ser escritos com muitas letras, poucas letras caracterizam um objeto pequeno, assim, a palavra céu pode ser escrita com muitas letras;

– Basta a letra inicial correspondente para escrever uma palavra, por exemplo, seu próprio nome;

Visando compreender em que medida os progressos da escrita estão associados ao progresso do desenho, Pillar (1996) aponta o caso de Gabriel, de seis anos de idade e em seu primeiro ano escolar. A autora constata que a medida que o menino evolui no desenho, ele também progride na escrita. No início do ano escolar, a autora pode relatar que o menino encontrava-se na fase pré-silábica correspondente a escrita e seus desenhos correspondiam ao realismo Fortuito – etapa do desenho infantil elaborada por Luquet (1927). No fim do ano escolar, Gabriel já apresentava desenhos correspondentes ao realismo Intelectual e sua escrita era alfabética, ou seja, coordenava os sistemas gráfico e sonoro:

Assim, a medida que Gabriel estruturou o desenho como um sistema de representação, ele construiu, também, o sistema de representação da escrita. A partir de então, resta-lhe aprimorar estes sistemas, apropriando-se das convenções instituídas, a saber, a perspectiva e a ortografia. (PILLAR, 1996, p. 116).

Foi possível notar algumas destas características em grande parte dos desenhos de Matteo e Isa coletados, como podemos verificar na figura 03:

Figura 03 – desenho de Matteo 09 anos.

Fonte: arquivo da autora.



Matteo costuma preencher todo espaço do papel e o gira em todas as direções, suas escritas geralmente começam com a letra do seu próprio nome, por isso apresentam a letra “M”. Geralmente, usa esse sistema logo que acaba um desenho, possivelmente com a intenção de assiná-lo. O menino sempre usa muitas letras e caracteres para escrever, no entanto, não há correspondência sonora nem muita va-

riação das formas da escrita. Percebemos que Matteo se apropria do sistema rígido da escrita em que constam as letras e caracteres semelhantes fragmentados em linhas horizontais, além de fazê-las sempre da direita para esquerda. Boneti (1999), que realizou pesquisas acerca do desenvolvimento da escrita em crianças com síndrome de Down, nos diz que é importante lembrar que a orientação espacial constitui uma das características mais arbitrárias do sistema de escrita:

Saber que a leitura se realiza da esquerda para a direita e de cima para baixo não depende unicamente do conhecimento de direita e de esquerda nem da noção de acima ou embaixo dentro da página. A aquisição da orientação espacial em leitura depende da experiência que a criança adquire observando leitores de texto, da transmissão desta informação específica e de suas próprias idéias a este respeito. Diante disso, podemos remarcar que durante a aquisição da linguagem escrita, a criança efetua um importante trabalho cognitivo seja na busca de informações em seu meio social, seja no desenvolvimento de concepções e esquemas de interpretação, a partir das relações que ela estabelece sobre o objeto de conhecimento. (BONETI, 1999, p. 04 e 05).

O que podemos salientar, neste momento, é que Matteo se apropria desse sistema e parece compreendê-lo, diferenciando desenho e escrita. O que ainda estamos tentando compreender é se com a evolução da escrita o desenho, também, ganhará novos formatos ou vice-versa, essa é uma questão que, talvez, possamos responder no decorrer das coletas.

Isa, também, mantém estreita relação entre desenho e escrita, sabe diferenciar os dois sistemas e, também, insinua assinar suas produções, entretanto, esta prática parece ser mais recorrente nos trabalhos de Matteo. Os caracteres que representa constituem-se em fragmentos ora ondulados, ora quebrados, bem como bolinhas, porém, a menina respeita a arbitragem do sistema, o que nos possibilita dizer que Isa tem a intenção de escrever e já compreender parte desse sistema. Ferreiro (2011, p. 17) diz que a criança, quando inicia a aprendizagem escrita, ao representá-la não está inventando letras, mas está compreendendo suas regras de produção e processo de construção.

Desse modo, foi possível observar que tanto Matteo quanto Isa desenvolvem experiências de desenho e escrita similares, ambos se encontram na fase do realismo fortuito ou, talvez, em um nível intermediário ao realismo fortuito e o realismo intelectual e suas escritas apresentam características do nível pré-silábico.

Compreender esses aspectos do desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down nos possibilita estruturar planos de ensino de maneira mais eficaz e pontual, visando um melhor aprendizado a essas crianças. É importante salientar que buscar estratégias de ensino para crianças com necessidades educacionais especiais denota compreender seus desenvolvimentos e experiências prévias, além de saber quando adotar métodos que a própria criança cria, na expectativa de solucionar problemas, como podemos observar quando Isa compreende e associa a linha reta ao cabinho da fruta e ao som “PIC”.

Apesar de relarmos aqui uma pequena parte do que constitui nossa pesquisa, nossos estudos têm como foco principal ensinar desenho a crianças com deficiência intelectual, promovendo a inclusão nas classes comuns de ensino, bem como gerar para os educadores um caminho onde possam amparar seus planos de aula de modo a melhor atender e observar seus alunos com deficiência.

## Referências

- ARNHEIM, R. **Arte e Percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.
- BONETI, R. V. F. A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 37, p. 62-76, 1999.
- DARRAS, B. A imagem, uma visão da mente. Estudo comparado do Pensamento Figurativo e do Pensamento visual. In: **Recherches en communication**. Paris, França, n. 9, 1998. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.
- DUARTE, M. L. B. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. **Revista Ciência e Cognição**, v. 13, n. 2, p. 14 – 26, 2008-d. Disponível em: <<http://www.cienciaecognicao.org>>. Acesso em 24 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. Desenho infantil e aprendizagem – novos parâmetros. **Anais do Congresso ibero-americano de Educação Artística**, Portugal, 2008-c.
- \_\_\_\_\_. **Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas**: razões e método. Curitiba: Editora Insight, 2011.
- \_\_\_\_\_. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. **Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP “Panorama da Pesquisa em Artes Visuais”**. Florianópolis, 2008-b. p. 1283-1294. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- DUARTE, M. L. B.; PIEKAS, M. I. **Vocabulário Pictográfico para educação inclusiva**. Curitiba: Ed. Insighth, 2013.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUQUET, G.-H. (1927). **O desenho infantil**. Porto: Ed. Do Minho, 1969.
- PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WALLON, H.; LURÇAT, L. **EL dibujo del personaje por el niño**: sus etapas e cambios. Buenos Aires: Proteo, 1968.

## Correspondência

**Liane Carvalho Oleques** – Rua Nereu Ghizoni 890, apto 33 Bl 20, Bairro Guarda do Cubatão, CEP 88135-360, Palhoça, Santa Catarina – Brasil.

*E-mail*: [lioleques@gmail.com](mailto:lioleques@gmail.com)

Recebido em 26 de maio de 2015

Aprovado em 08 de outubro de 2015