



SEÇÃO ARTIGOS LIVRES

Desenhos de alunos com deficiência visual analisados à luz de Vigotski

Drawings of visually impaired students analyzed in the light of Vigotski

Sofia Castro Hallais¹

Thiago de Souza Gonzalez²

Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima³

RESUMO

O ato de desenhar e colorir constitui uma das expressões artísticas por meio das quais a criança verbaliza seus pensamentos, concepções e ideais, de acordo com sua imaginação e sentimento. Essa prática também é possível para crianças com deficiência visual, pois, antes de tudo, elas são crianças, e essa constatação rompe com paradigmas que limitam suas formas de expressão. Nesse contexto, este artigo analisa os desenhos produzidos por discentes com deficiência visual como representações do conceito de Centro de Gravidade. O estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski, que concebe a aprendizagem como um processo mediado socialmente, no qual signos e significados são construídos e ressignificados na formação do conhecimento científico. Sob essa ótica, o desenho configura-se como um instrumento mediador, articulando os elementos da tríade planejamento-aluno-mundo, em um entrelaçamento que se concretiza tanto na sala de aula quanto em todos os outros espaços. O texto trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, de um dos autores, realizada em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola especializada no Rio de Janeiro, nas quais os desenhos foram elaborados durante as aulas de Ciências. Os resultados evidenciam as interpretações singulares dos alunos e demonstram que as expressões artísticas funcionaram como instrumentos para explicitar conceitos, promovendo o encadeamento entre conhecimento científico e saberes sociais a respeito do Centro de Gravidade. Conclui-se que, sob essa perspectiva, o desenho assume papel relevante na formação de tais conceitos e integra o planejamento pedagógico, as especificidades do aluno e o contexto sociocultural, sendo a mediação docente facilitadora para o desenvolvimento da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Teoria Histórico-Cultural. Desenhos. Deficiência Visual.

ABSTRACT

The act of drawing and coloring constitutes one of the artistic expressions through which children verbalize their thoughts, conceptions, and ideals, guided by imagination and feelings. This practice is also possible for children with visual impairments, since, above all, they are children — a fact that challenges paradigms limiting their forms

1 Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz
Doutora em Ciências pela Fiocruz
E-mail: sofiahallais@gmail.com

2 Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz
Doutor em Ciências pela Fiocruz
E-mail: thiagonz@hotmail.com

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
E-mail: mcablima@uol.com.br



of expression. In this context, this article analyzes the drawings produced by students with visual impairments as representations of the concept of Center of Gravity. The study is grounded in the Historical-Cultural Theory developed by Vigotski, which conceives learning as a socially mediated process in which signs and meanings are constructed and reconstructed in the formation of scientific knowledge. From this perspective, drawing is configured as a mediating instrument, articulating the elements of the triad planning-student-world, in an interconnection that materializes both in the classroom and in other social spaces. This work is a segment of doctoral research conducted by one of the authors in two third-grade classes of an elementary school specialized in inclusive education in Rio de Janeiro, where the drawings were produced during science lessons. The results highlight the students' unique interpretations and demonstrate that artistic expressions functioned as instruments for making concepts explicit, promoting the linkage between scientific knowledge and social understandings of the Center of Gravity. It is concluded that drawing plays a relevant role in the formation of such concepts, integrating pedagogical planning, student specificities, and sociocultural context, with teacher mediation being essential for the development of learning.

Keywords: Science Teaching. Historical-Cultural Theory. Drawings. Visual Impairment.

Introdução

Os estudos com base na escola vigotskiana versam sobre o indivíduo como um ser social, com seus saberes e concepções histórico-culturais, o que implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do aluno, conforme exposto em diversos escritos do psicólogo russo (Vigotski, 1991, 1993, 1995, 2004, 2006). Arelado a esse tema, Vigotski apresenta um detalhamento minucioso acerca da pessoa com deficiência (Vigotski, 1997a, 1997b, 1997c), dando especial atenção à pessoa com deficiência visual e tratando especificamente do problema do desenvolvimento psicológico na presença da cegueira (Vigotski, 1997d).

Ao refletir sobre tal temática, trazemos um recorte de uma pesquisa de doutorado de um dos autores, que discute a possibilidade do desenho como parte da aprendizagem do conceito de Centro de Gravidade para crianças com deficiência visual (Hallais, 2020). Vinculada a essa metodologia, recorreremos, em especial, aos estudos de Vigotski (2021, 2018b), que abordam tanto a deficiência quanto o desenho.

Vigotski reforça a ideia de que a criança com deficiência visual é, antes de tudo criança; portanto, gosta das mesmas brincadeiras e experiências que crianças sem deficiência e que estimulam a criatividade e a imaginação (Vigotski, 2018a). Nesse escopo, de acordo com Santos, Radvanskei e Bachmann (2016), o desenho também é uma forma de comunicação, mediada, observada e analisada como uma linguagem. Considerado ainda como um estágio de desenvolvimento, Vigotski (1989) explicita a importância de realizar experiências com diversos materiais no ato de desenhar, uma vez que essa atividade envolve a coordenação motora, a criatividade, a imaginação, a interpretação e o uso de analogias nos traços que representam aquilo que se deseja expressar. Esses elementos facilitam e estimulam o processo de aprendizagem científica nas crianças.



Partindo desse pressuposto, a crença que a criança cega ou com baixa visão é incapaz de se expressar por meio do desenho cai por terra. Assim, o desenho passa a ser encarado como um instrumento expressivo de sua vivência emocional, corroborando com Vigotski (1990), que afirma que as imagens servem de expressão interna para nossos sentimentos. Portanto, o desenho, como um instrumento para explicitar o conceito científico na busca de equivalência entre conceito e a vivência social, é uma representação.

Com base na pesquisa de doutorado de Hallais (2020), sobre o desenvolvimento e a formação dos conceitos científicos em alunos com deficiência visual, o objetivo deste artigo é analisar os desenhos feitos por crianças de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola especializada do Rio de Janeiro, considerando-os como representações do Centro de Gravidade, tendo como base a teoria de Vigotski sobre o processo de aprendizagem e a construção dos signos e significados desses alunos.

Em consonância com os princípios de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, todas as imagens e quadros presentes no artigo foram convertidos em linguagem verbal por meio de audiodescrição, elaborada por um dos autores, profissional certificado para essa prática, conforme as diretrizes propostas por Motta e Romeu Filho (2010) e Mesquita *et al.* (2025).

2 Deficiência visual

No que tange à classificação médica prevista pelo Decreto nº 5.296 (2004), a deficiência visual é classificada em cegueira e na baixa visão. A cegueira, corresponde à acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. A baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, se a somatória do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou se há ocorrência simultânea de umas das condições anteriores (Brasil, 2004).

Contudo, no âmbito educacional, esta definição médica não abarca o potencial visual útil para a realização de tarefas, não sendo suficiente como principal guia para a abordagem educacional (Brasil, 2001). Neste sentido, a visão funcional do aluno com deficiência visual é a diretriz da conceituação entre a acuidade visual, campo visual e uso eficiente do potencial da visão (Sá; Campos; Silva, 2007).

Diante desse contexto, faz-se necessário o estudo sobre o aluno, conhecendo suas limitações, habilidades e preferências, para que as aulas sejam adequadas ao seu processo de ensino e aprendizagem, utilizando recursos ou instrumentos que facilitem esse desenvolvimento e promovam autonomia.



Para dar continuidade à discussão deste estudo, abordamos no próximo tópico, com mais detalhes, a criança com deficiência visual e o desenho como uma ferramenta pedagógica que facilita o desenvolvimento de determinado saber.

3 O desenho da criança cega e/ou com baixa visão para Vigotski

Para Vigotski, os estágios do desenvolvimento infantil não são definidos cronologicamente pela idade das crianças e pela formação biológica dos seus corpos, mas por meio de experiências e vivências em seu desenvolvimento social (Vigotski, 2018a). Nesse sentido, é perceptível que a comunicação infantil — dentro das particularidades das crianças ao longo do desenvolvimento da idade pedológica — varie em gestos, imagens, signos e palavras distintas dos adultos (Vigotski, 2018a). Por serem expressões geralmente interpretadas como incompreensíveis, é necessário alcançarmos pontos de análise na pesquisa com esse público que correspondam às formas como ele se expressa (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008). Nesse sentido, o desenho se insere como uma expressão artística espontânea da primeira infância (4-12 anos), fruto da cultura e do meio social no qual a criança está inserida. Assim, ela não desenha aquilo que é visível nos objetos, mas as experiências que vivencia, representando seus pensamentos, conhecimentos e interpretações sobre determinada situação imaginada e/ou fantasiada, em assimilação com suas narrações (Vigotski, 2018a; Silva; Vasconcelos, 2013).

Segundo Vigotski (2018a), na primeira infância, as crianças desenvolvem estágios do desenho semelhantes entre si e têm nessa atividade uma das suas favoritas, possibilitando expressar sentimentos e criatividade conforme os estágios do desenvolvimento se expandem. Em resumo, o desenvolvimento do desenho infantil inicia-se até os 4 anos com as garatujas, caracterizadas por traços disformes e não associados a estágios. Em seguida, surge o 1º estágio, em que a criança faz representações esquemáticas dos objetos, distantes da realidade. O 2º estágio, do sentimento da forma e da linha, expressa inter-relações e mistura representação formal com desenhos esquemáticos. No 3º estágio, da representação real, há a representação de silhueta e contorno; e no 4º estágio (em geral a partir dos 11 anos), a perspectiva torna-se notável, e a representação dos objetos demonstra o relevo, auxiliada por técnicas de luz e sombra, transmitindo realidade e movimento.

Este artigo acessa mais dimensões da representação infantil, com obras de crianças cegas e com baixa visão, deslocando a exclusividade visual da representação e investigando como esses estágios se desenvolvem, visto que existem poucos estudos sobre desenhos com esse público (Silva; Ventorini, 2018; Ventorini; Freitas; 2016; Matzebat, 2009). Ventorini e Freitas (2016) apontam que, apesar da aquisição da fala não ser prejudicada em crianças cegas, elas



não têm no desenho sua principal forma de expressão. Isso é curioso, visto que a representação simbólica está associada à fala e não se diferencia entre crianças cegas e normovisuais — nomenclatura para a pessoas sem deficiência visual. Assim, conclui-se que esse processo é adquirido por outros caminhos sensoriais e perceptivos, com a assimilação de palavras por repetição e imitação, resultando em aprendizados, conceitos e significados semelhantes.

As autoras (Silva; Ventrini, 2018; Ventrini; Freitas, 2016) entoam este questionamento em consonância com os pressupostos de Vigotski (2018a), no entendimento da obra artística como técnica de expressão estimulada e aprimorada no percurso do desenvolvimento da criança. Assim, o entendimento visual da sociedade acaba por limitar essa forma de expressão para crianças cegas, não sendo a criança com deficiência quem estabelece essa limitação, mas a sociedade que a impõe (Azevedo, 2024; Vigotski, 2021; Ventrini, Freitas, 2016). Logo, o desenho como um ato da memória associa-se aos conceitos e à coordenação motora necessária para a expressão, exigindo treinamento (Ventrini; Freitas, 2016).

As crianças com cegueira congênita não apresentam traços semelhantes aos de outras crianças que acessaram repertório visual imagético; e os gestos associados ao desenho, como segurar o lápis e o rabiscar, são diferentes. A assimilação de uma representação visual não depende apenas da visão, mas das experiências e memórias associadas aos objetos. Dessa forma, a criança cega congênita expressa em seus desenhos a memória tátil e somatossensorial (registros de impressões do corpo), transpondo a tridimensionalidade dos objetos para o plano bidimensional (Silva; Ventrini, 2018; Ventrini; Freitas, 2016), bem como compreendem noções de linha e contorno (Duarte, 2007; Kennedy, 1983).

Segundo Vigotski (2001), essa quebra de expectativas na dualidade dos planos do desenho é o motor da reação estética e da catarse que a obra de arte é capaz de gerar, formando o composto sensorial do objeto artístico e seus signos e significados, movidos do individual para o coletivo e retornando reelaborados ao individual. Assim, segundo Silva e Ventrini (2018, p. 3), a ação de desenhar “pode ser utilizada pela criança cega como um recurso para expressar suas imagens mentais”.

O ato de desenhar, quando desenvolvido com crianças cegas, demanda mais processos de ensino e aprendizagem na técnica e no simbolismo, influenciando o desenvolvimento das formas motoras de representação. Ao adquirir esses aprendizados, a criança desenvolve autonomia e concepção de espaço (Silva; Ventrini, 2018; Duarte, 2007). Dessa forma, as crianças cegas formam imagens mentais a partir do deslocamento das mãos sobre os objetos na vertical e horizontal, utilizando como referencial o próprio corpo e formando representações com vivência emocional e verbal intensa (Silva; Ventrini, 2018; Ventrini, 2012).



Quanto às crianças com baixa visão, elas representam de forma semelhante às crianças sem deficiência, fazendo associações com o repertório imagético formado pela visão. Crianças que perderam a acuidade visual antes de aprenderem as formas motoras de expressão por meio do desenho apresentam semelhanças com crianças cegas congênitas, já aquelas que perderam a visão após apreenderem sistemas motores e simbólicos visuais expressam semelhança com crianças normovisuais. Novamente, é o repertório de memórias e vivências que determina os estágios do desenho ou outras formas de representação sensório-motoras (Vigotski, 2018a; Silva; Ventorini, 2018; Ventorini; Freitas, 2016).

4 Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, corrobora com a base na Teoria Histórico-Cultural, tendo como foco a interpretação de comportamentos, sentimentos e significados. Foi desenvolvida em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola especializada no Rio de Janeiro, cujos alunos matriculados são crianças com deficiência visual, com discentes na faixa etária entre 9 a 11 anos de idade.

Na primeira turma, que denominaremos de turma A, composta por oito alunos, apresentamos apenas quatro crianças que fizeram os desenhos, pois os demais preferiam brincar com os objetos disponíveis na sala. Cada criança escolheu um nome para ser o personagem que faria parte da contação da história, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Alunos do 3º ano EF e suas características

Aluno(a)	Deficiência visual	Nome do personagem	Gosta	Não gosta
A4	Cego	Pedro	Tudo	Nada...
A5	Baixa visão	Ma	Brincar	Terror, sentir medo...
A6	Cega	Katherine	Conversar	Fazer muito dever...
A7	Baixa visão	Gabriel	Desenhar, inventar	De perder o jogo...

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Descrição: Quadro composto por cinco colunas e cinco linhas. A primeira coluna refere-se ao Aluno(a), seguido pelos componentes: A4, A5, A6, A7; a segunda coluna corresponde a Deficiência visual, com os componentes: cego, baixa visão, cega, baixa visão; a terceira coluna, a Nome do personagem, com os componentes: Pedro, Ma, Katherine, Gabriel; a quarta coluna, a Gosta com os componentes: Tudo, Brincar, Conversar, Desenhar e inventar; a última e quinta coluna, a Não gosta com os componentes: Nada..., Terror, sentir medo..., Fazer muito dever..., De perder o jogo...



Na segunda turma, denominada Turma B, composta por dois estudantes, cada um também escolheu seu nome, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Alunos do 3º ano EF (turma 2) e suas características

Aluno(a)	Deficiência visual	Nome do personagem	Gosta	Não gosta
A1	Cego	Luiz	Cantar e tocar instrumentos	Quando não há música ou som
A2	Baixa visão	Manu	Falar, brincar	De alguns bichos como aranha, local escuro...

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Descrição: Quadro composto por cinco colunas e três linhas. A primeira coluna refere-se ao Aluno(a), seguido pelos componentes: A1, A2; a segunda coluna corresponde a Deficiência visual, com os componentes: cego, baixa visão; a terceira coluna, a Nome do personagem com os componentes: Luiz, Manu; a quarta coluna, a Gosta, com os componentes: Cantar e tocar instrumentos, Falar, brincar; a última e quinta coluna, a Não gosta, com os componentes: Quando não há música ou som, De alguns bichos como aranha, local escuro...

O planejamento da atividade criadora de Ciências, para abordar o Centro de Gravidade, consistiu nas seguintes etapas: Apresentação do projeto de pesquisa; Diálogo interativo para conhecer os participantes, coletando informações sobre gostos e desgostos, incluindo a escolha do nome fictício do personagem; Explicação metodológica da pesquisa; Contação da história “O gavião azul” (Hallais, 2020); Experiência com os pássaros equilibristas; Aplicabilidade do conceito de Centro de Gravidade no corpo humano.

Sob essa perspectiva, é imprescindível considerar os saberes sócio-histórico-culturais dos alunos, aproveitando a temática para além da sala de aula, como nas noções de orientação e mobilidade que desenvolvem autonomia e coordenação motora para locomoção segura e o uso da bengala. Esses direcionamentos estão atrelados ao conceito básico do Centro de Gravidade. Assim, o aprendizado científico adquire novos signos e significados, facilitando o saber, a criatividade e a exploração do tema a partir da vivência, corroborando os pressupostos de Vigotski.

A coleta de dados ocorreu por meio de gravações em vídeo e áudio, com anuência dos participantes e aprovação do Comitê de ética, visando melhor organização e interpretação dos dados em consonância com os objetivos do estudo. A análise dos desenhos e dos enunciados verbais foi baseada na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2018b, 2001), considerando aspectos técnicos e gráficos (Barroco; Superti, 2014), bem como a análise do discurso segundo Bakhtin (1997) e o dialogismo com o desenho infantil (Silva; Vasconcelos, 2013), extraíndo-se, nos enunciados, uma “foto” do momento de expressão verbal e visual sobre os desenhos.

5 Resultados e análise dos desenhos

Para alcançar os objetivos do estudo, traçamos expectativas sobre os desenhos, compreendendo sua relação com as idades investigadas e os critérios gráficos expostos em outras experimentações das expressões culturais infantis, observando padrões de estágios e formas de expressão (Barroco; Superti, 2014). Aspectos emocionais da atividade criativa se relacionam entre sentimentos internos e externos e elementos da realidade que se aglomeram em conjunto com as emoções, provocando catarse e vivência externa daquilo que está sendo representado (Vigotski, 2018b, 2001). Esse componente provoca sentimentos no espectador, a partir do aspecto emocional e da reelaboração das experiências do autor com espectador, e transforma algo em conceito e/ou entendimento (Vigotski, 2001).

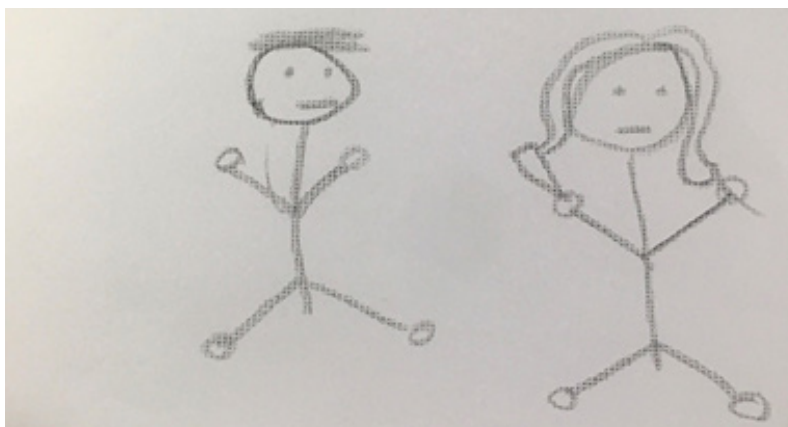
A análise considerou a unidade entre especificidades da personalidade das crianças e o meio social no qual estão inseridas (Vigotski, 2018a, 2001; Barroco; Superti, 2014) aliando os discursos empregados durante as atividades aos aspectos da análise do discurso de Bakhtin (1997) e ao “self dialógico” com o desenho infantil (Silva; Vasconcelos, 2013).

Apresentada a pesquisa aos alunos, foi realizado um diálogo sobre o estudo, o conteúdo abordado e a história. Durante esse momento, foi observado diferentes comportamentos: alguns alunos estavam compenetrados em silêncio, enquanto outros conversavam sobre a família e como havia sido o fim de semana. Alguns chamavam a professora para perguntar mais sobre a história e se o desenho estava ficando bom. Após determinado tempo, voltamos a cada carteira para que os estudantes explicassem o que haviam feito. Organizamos uma sequência com as imagens, explicações e análises. Ressaltamos que alguns utilizaram uma tela de desenho, material de acessibilidade que permite à criança cega fazer realizar a atividade.

Iniciamos com o Pedro, aluno da turma A, apresentando seu comentário e desenho (Figura 1), seguidos da explicação e análise.

Pedro: “Eu fiz um desenho da menina com o pássaro na mão e o seu amigo”.

Figura 1. Desenho do Pedro



Fonte: acervo pessoal, 2023.



Descrição: Desenho de Pedro, feito na tela de desenho. À esquerda, um menino; à direita, uma menina com um pássaro na mão. Ambos foram representados com poucos detalhes, no modelo chamado “boneco palito de picolé”.

Ao analisarmos o desenho de Pedro, observamos o estágio de esquemas (1º), com a representação dos objetos por formas ainda distantes da realidade e a associação do pássaro na mão à atividade sobre o Centro de Gravidade. Os objetos aparecem como elementos do ato de brincar, em signos advindos da memória, das relações afetivas e da vivência do aluno. Neste caso, o desenho ainda mantém relação com elementos visuais e a baixa visão, com a criança realizando uma narração gráfica dos elementos que representam a realidade por meio de esquemas e enunciados discursivos. Não há representações do ambiente. Nota-se que o destaque foi dado ao ato de brincar, e não necessariamente ao conhecimento sobre o gavião azul. A presença de um personagem que parece ser a professora indica que não houve assimilação direta do conceito de Centro de Gravidade, mas sim uma alusão à experiência vivenciada. Por fim, apesar da representação visual não conter aspectos diretos sobre a deficiência da criança e a sua memória visual, as expressões faciais neutras e a ausência de cores diferem das representações de crianças sem deficiência visual, que costumam apresentar a disposição gráfica das faces esquematizadas.

Seguimos com Ma, aluna da Turma A, apresentando seu comentário e desenho (Figura 2), seguidos da explicação e análise.

Ma: “O meu é o pássaro e a menina do lado. Não sei desenhar um pássaro, acho que pode ser assim”.

Figura 2. Desenho da Ma



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Descrição: Desenho de Ma, feito à mão em folha A4, colorido nas tonalidades azul e amarelo. À esquerda, o gavião com a cabeça azul e o corpo amarelo; à direita, uma menina com vestido azul.

No desenho de Ma, o objeto desenhado está novamente associado à atividade. A ilustração apresenta maior refinamento técnico nas representações esquemáticas, com expressões faciais e formato do gavião azul. Observamos a disposição do objeto no ombro de um personagem (possivelmente a professora), fazendo alusão à vivência educativa. Apesar do aperfeiçoamento da representação e da aproximação entre o 1º e o 2º estágio, o desenho é classificado como pertencente ao 1º estágio pela ausência de representações do ambiente e pelo destaque limitado às expressões faciais. A experiência oportunizada nos desenhos adentra a memória da criança e integra sua narração gráfica e discursiva, associada à brincadeira. O refinamento indica avanço técnico, aproximando-se da representação da criança sem deficiência visual, considerando a condição de Ma (baixa visão), com elementos do 2º estágio.

Depois, temos o Gabriel, aluno da Turma A, com seu comentário e desenho (Figura 3), seguidos da explicação e análise.

Gabriel: “Desenhei muitas coisas: fiz o morro da Urca e um caminho, aí uma bicicleta descendo, o amarelo nas pontas é luz, do lado o colégio, depois no meio o pássaro, um menino jogando bola, depois o carro de pipoca e a praia aqui no finalzinho e fiz também um fogão. Agora que vi que fiz tudo o que eu gosto de fazer e comer”.

Figura 3. Desenho do Gabriel



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Descrição: Desenho de Gabriel, feito à mão em folha A4, contendo vários elementos: o morro da Urca com um caminho por onde passa uma bicicleta com farol aceso; ao lado, o colégio. Abaixo do morro, centralizado, o pássaro; à direita, um menino jogando bola; na parte inferior, uma carrocinha de pipoca, seguida de uma praia e, ao lado desta, um fogão.

Na expressão de Gabriel, aluno com baixa visão, a atividade apresenta componentes emocionais e de memória, representando diversas experiências da sala de aula. Ele faz desenhos esquemáticos sobre o ambiente, o caminho até a escola, a atividade, as brincadeiras e vivências sensoriais. O estímulo à enumeração gráfica revela uma atividade emocionalmente intensa e a inter-relação entre elementos da realidade e esquemas, configurando o 2º estágio. A ausência de expressões faciais se assemelha às outras representações de crianças com baixa



visão. O desenho inclui variados objetos do ato de brincar, aproximando-se da realidade, mas sem uso de cores. As linhas indicam movimento e são narradas em uma história fantasiosa com aspectos reais, sendo expressão espontânea da assimilação da experiência educativa. Apesar do gavião azul estar associado à brincadeira, não há relação direta com o conceito de Centro de Gravidade, mas sim com experiências visuais anteriores.

Até aqui, analisamos desenhos de crianças com baixa visão, que evidenciam a importância do professor como mediador da atividade educativa e dos instrumentos utilizados, assimilando conhecimentos aprendidos durante a atividade como o gavião azul e o Centro de Gravidade, especialmente nas brincadeiras que compõem o bem-estar e as formas de expressão da primeira infância.

Por fim, Katherine, aluna da Turma A, apresenta seu comentário e desenho (Figura 4), seguidos da explicação e análise.

Katherine: “Fiz o pássaro, só.”

Figura 4. Desenho da Katherine



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Descrição: Desenho de Katherine, feito na tela de desenho, com garatuja da cor azul representando o pássaro

O desenho de Katherine não se enquadra nos parâmetros gráficos de análise por ser uma garatuja, mas revela aspectos da representação da criança, e, neste caso, sem associação aos enunciados, devido à fala sucinta. As cores utilizadas remetem ao gavião azul, indicando assimilação da atividade educativa e do ato de brincar. O tamanho excessivo da figura reforça essa associação. Estamos limitados pelo desenvolvimento inicial do desenho, anterior aos estágios citados, o que permite pouca inferência sobre o conceito do Centro de Gravidade.

Em relação à Turma B, os alunos solicitaram que o desenho fosse feito com tinta para pintura com os dedos. Para isso, foi necessária uma adaptação: elaboramos o modelo de um

pássaro em papel para Braille, devido à gramatura e dimensão adequadas. O contorno do gavião azul foi delimitado com barbante, criando relevo para indicar os limites da pintura, conforme a Figura 5.

Figura 5. Modelo de pássaro com contorno



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Descrição: O desenho de um pássaro com asas abertas em folha branca A4, com contorno do corpo feito de barbante.

Durante a explicação sobre o kit de cores de tinta guache — vermelho, amarelo, preto, azul e verde —, ambos os alunos sorriram, enquanto exploravam o contorno com os dedos, passando levemente sobre o corpo do pássaro. A seguir, registramos um breve diálogo:

Luiz: Professora, aqui ô: é um pássaro, aqui está o bico, as asas, o corpo e o rabo — disse com o semblante sério e concentrado.

Manu: Nossa, esse pássaro é grande, não o corpo, as asas. Parece que ele está voando no papel — comentou ao olhar de perto a folha e depois passar a mão.

Professora Liz: Isso mesmo, muito bem. Podem pintar e depois me digam como fizeram e as cores usadas.

Terminada a pintura, iniciamos com Manu e seu comentário, cujo desenho está representado na Figura 6, seguido da análise.

Manu: “Vou falar o meu! Eu pintei bem colorido com vermelho, amarelo, preto, usei também o verde e o azul... Como está voando o pássaro, cada asa usei cor diferente, porque vai depender do lugar que ele passa”.

Figura 6. Pássaro da Manu

Fonte: acervo pessoal, 2023.

Descrição: Pintura colorida de Manu, feita sobre o desenho de um pássaro com asas abertas em folha branca A4, com o contorno do corpo em barbante.

Como mencionado anteriormente, os desenhos das crianças cegas não foram classificados em estágios do desenvolvimento, pois receberam direcionamento da representação. Nesse caso, a compreensão é mais adequada quando associada aos discursos e à fantasia como parte do processo de aprendizagem expresso na história narrada. A obra de Manu utiliza cores para representar diferentes movimentos do gavião, optando pelo predomínio do azul como característica marcante, mas incorporando as particularidades dela mesma e o diálogo com a professora. As cores representam estados da atividade e a movimentação do gavião na busca pelo Centro de Gravidade, compondo um somatório sensorial da atividade educativa. Assim, o desenho associa expressão artística, aprendizado e brincadeira, articulados ao diálogo com o professor.

Em seguida, apresentamos o comentário, desenho (Figura 7) e análise de Luiz, aluno da Turma B.

Luiz: “Agora sou eu! Pinte de azul, verde e preto, em todo o pássaro. Acho que passei do contorno... [pausa de dois segundos] Não tem problema, é como o pássaro perdeu algumas penas durante o voo, é isso, pode ser, né? Por que não?”

Figura 7. Pássaro do Luiz

Fonte: acervo pessoal, 2023.

Descrição: Pintura de Luiz, colorida nas tonalidades azul e preto, sobre o desenho de um pássaro com asas abertas em folha branca A4, com contorno do corpo em barbante.

Luiz associa sua expressão verbal e visual a experiências e conhecimentos prévios sobre aves e suas penas em movimento, abordando também a busca pelo Centro de Gravidade. A predominância da cor azul reforça a relação com a atividade, enquanto o desenho se configura como narrativa visual e discursiva, expressando conhecimentos adquiridos e construindo significados a partir da experiência educativa. Essa produção revela curiosidade, ludicidade e a importância da figura do professor como mediador.

De modo geral, os desenhos das crianças com baixa visão diferem pouco das crianças normovisuais, destacando-se pela ausência de representações do ambiente, pelo foco em formas e não em detalhes, e pela falta de expressões faciais para indicar sentimentos. Já os desenhos das crianças cegas, mediados por modelos em relevo, revelam assimilação da atividade lúdica e construção gradual das técnicas de representação. Observamos, nas produções e discursos, clara relação entre os conteúdos trabalhados, o gavião azul e a realidade, com destaque para a relevância simbólica atribuída ao professor, indicando sua importância na mediação do aprendizado e na promoção da participação ativa e da expressão espontânea.



Considerações finais

O processo de ensino e aprendizagem adequado, que estimula a criatividade, a imaginação e a participação ativa das crianças, ressalta a importância de compreender as formas como o público infantil se expressa para estabelecer relações com o mundo, a realidade e a educação. Isso é ainda mais relevante em relação a crianças com deficiência visual, que são historicamente afastadas de atividades de desenho e expressão artística apesar de também constituírem formas legítimas de expressão e desenvolvimento.

Sintetizando os objetivos do artigo, observamos que, por meio do uso do objeto gavião azul, em uma atividade educativa sobre o Centro de Gravidade, houve clara assimilação do conteúdo pelos alunos, com destaque para a figura simbólica do professor como mediador do aprendizado e facilitador da participação ativa.

As representações das crianças com baixa visão revelaram aspectos sensoriais do entendimento do mundo ao seu redor, embora não tenham explicitado sentimentos por meio de expressões faciais ou detalhes refinados que aproximam o desenho da realidade. Para compreender essas produções, é necessário associá-las às enunciações verbais, considerando os elementos que permeiam a expressão da realidade nesse público. No caso das crianças, cega (Luiz) e com baixa visão (Manu), foram mediadas por um modelo em relevo do gavião, demonstraram a construção do desenho articulada aos discursos, associando a atividade lúdica à aprendizagem. A disposição e uso das cores indicaram uma relação entre expressão artística e conhecimento científico, revelando que a experiência educativa pode promover desenvolvimento cognitivo e autonomia.

Procuramos explicitar pressupostos e expectativas sobre o desenho das crianças cegas, dialogando com referenciais que investigam as relações sociais e culturais de suas obras, condizentes com a perspectiva histórico-cultural. Assim, compreendemos que o desenho deve ser analisado como um todo, considerando o contexto social e cultural ao qual a criança pertence, e não isolando figuras ou objetos em signos específicos. Nesse sentido, é fundamental ouvir as crianças para entender suas representações, conforme defendem Silva e Ventorini (2018), Ventorini e Freitas (2016), Silva e Vasconcelos (2013), Ventorini (2012) e Bakhtin (1997).

Por fim, reconhecemos que os estágios do desenho descritos por Vigotski (2018a) se referem a processos visuais de percepção e estímulo, não sendo aplicáveis às crianças cegas, cujas produções recebem direcionamento e aprimoramento gradual do repertório técnico e gestual. A atividade, portanto, deve ser compreendida em relação aos discursos e à assimilação dos componentes artísticos apresentados, bem como à narrativa construída.



Dessa forma, este estudo oferece subsídios para fomentar a análise dos desenhos de crianças com deficiência visual, articulando ciência e arte em práticas pedagógicas inclusivas. Ao propor atividades que rompem estigmas e barreiras, reafirmamos que crianças com deficiência visual desenharam, utilizam cores e atribuem sentido às suas produções, revelando que a expressão artística é possível e necessária para a construção do conhecimento.

Referências

- AZEVEDO, Ana Beatriz Vaz de. Três Dom Quixotes contra um moinho de vento – trajetórias de licenciados em física com deficiência visual. 2024. 137 f. *Dissertação* (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2024.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22–31, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 06 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 06 out. 2024.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. O caso de Manuella e os desenhos-palavras. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 342–356, 2008.
- HALLAIS, Sofia Castro. Validação de um instrumento para ensinar Centro de Gravidade para alunos com deficiência visual. 2020. 127 f. *Dissertação* (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- KENNEDY, John M. What can we learn about pictures from the blind? Blind people unfamiliar with pictures can draw in a universally recognizable outline style. *American Scientist*, [US], v. 71, n. 1, p. 19–26, jan-fev, 1983.
- MATZEBAT, Maria de Lurdes. A importância do desenho para crianças cegas. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). *Motivações Hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais*. Florianópolis: Nova Letra, 2009.



MESQUITA, Bruno Mendes *et al.* *Manual de audiodescrição: como construir roteiros acessíveis*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2025. *E-book*. (v. 9, Coleção Caminhos e Saberes). Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revista-cientifica-2014-benjamin-constant/copy_of_livros/materiais-didaticos-1/manual-de-audiodescricao-final.pdf/view. Acesso em: 23 jan. 2026.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, p. 9–18, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2025.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. [Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual]. Brasília: SEEP: SEED:/ MEC, 2007. p. 13-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 06 out. 2024.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; RADVANSKEI, Sonia de Fatima; BACHMANN, Vanessa da Silveira. Desenho na Educação Infantil: a importância e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. *Cadernos Cajuína*, São Paulo, v. 3, n. 3 p. 147-161, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342412480_DESENHO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_a_importancia_e_sua_contribuicao_para_o_desenvolvimento_cognitivo_e_para_a_alfabetizacao. Acesso em: 09 jan. 2025.

SILVA, Nadjia Maria Vieira da; VASCONCELOS, Angelina Nunes de. O *self* dialógico no desenho infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [Porto Alegre], v. 26, n. 2, p. 346–356, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NNhLnsZBXyWS5Pv8hccGN4q/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SILVA, Patrícia Assis da; VENTORINI, Silvia Elena. Além do que se vê: o desenho de alunos cegos como forma de representação de suas imagens mentais. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, SP, v. 16, n. 1, p. 2–23, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/12608/8642>. Acesso em: 02 fev. 2025.

VENTORINI, Silvia Elena; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. O desenho infantil e a ausência de visão: considerações sobre ensino e aprendizado. In: AGUIAR, Lúgia Maria Brochado de; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira (org.). *Conversações com a cartografia escolar: para quem e para que*. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2016.



VENTORINI, Silvia Elena. Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: estudo de casos. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2012. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/incluir/tese_Silvia_Ventorini\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/incluir/tese_Silvia_Ventorini(1).pdf). Acesso em: 02 fev. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1990.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: II: Pensamiento y lenguaje. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a.

VIGOTSKI, Lev S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997b.

VIGOTSKI, Lev S. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. In: VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997c.

VIGOTSKI, Lev S. El niño ciego. In: VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997d.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*: IV: Psicología infantil. Madrid: Visor, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*.. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev S. *Problemas da Defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021. (v. 1).

Recebido em: 2.4.2025

Revisado em: 19.9.2025

Aprovado em: 23.1.2026