

DESENHO INFANTIL E VISUALIDADE - UMA CONCEPÇÃO DE ESQUEMA GRÁFICO E DE ESQUEMA GRÁFICO TÁTIL-VISUAL

Maria Lúcia Batezat Duarte - UDESC

Resumo

Neste artigo busco compreender o ato de ver e a transformação da visualidade em desenho a fim de, a partir dessa compreensão, apresentar as concepções de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual. A síntese e a generalização da forma são discutidas como recursos de comunicação, cognição e, especialmente, com conceituação e classificação dos objetos do mundo na infância.

Palavras-chave: Desenho infantil, visualidade, esquema gráfico, esquema gráfico tátil-visual.

Abstract

In this article I try to understand the act of seeing and the visual transformation in drawings. Then I introduce the concepts of graphic scheme and tactile-visual graphic scheme. The synthesis and generalization of the shape are discussed as resources for communication, cognition, and especially as world's objects conceptualization and classification in the childhood.

Keywords: *Children's drawings, visibility, graphic scheme, tactile and visual graphic scheme.*

Há alguns anos venho pesquisando e escrevendo sobre desenho infantil. Essas ações são resultantes dos infinitos questionamentos que enfrentei: primeiro como professora de Artes Visuais de crianças e adolescentes, e depois como formadora de professores em cursos de graduação e pós-graduação. Especialmente nos últimos 10 anos meus alunos de graduação e pós-graduação têm colaborado sistematicamente nessas investigações e discussões.

Em vários artigos publicados busquei construir bases teóricas e comprovações empíricas para questões que eu considerava fundamentais tais como: O que as crianças desenhavam? (DUARTE, 1998) Por que as crianças desenhavam? (DUARTE, 2004) Qual a função do desenho na infância? (DUARTE, 2008).

Neste artigo quero inicialmente deixar a minha mente vagar em um mero exercício de lógica sobre a modalidade perceptiva visual para depois me reaproximar da teoria da forma e buscar ali a motivação necessária à retomada de todo um percurso teórico no qual eu usei os termos "esquemas gráficos" e "esquemas gráficos táteis-visuais" sem que essas concepções fossem, creio eu, devidamente sintetizadas e plenamente esclarecidas. Quero reunir aqui aquilo que foi dito de modo fragmentado em outras publicações. A intenção mais urgente é auxiliar os meus alunos com uma direção mais precisa após tantas páginas e tantas palavras. Espero, entretanto, que este esforço possa ser útil para além da minha sala de aula e que este artigo possa auxiliar outros professores cujo trabalho requeira atuar com a infância e com a produção de desenhos.

Inicio falando da visualidade porque na base da minha concepção de esquemas gráficos está a crença compartilhada com Arnheim e Gombrich de que o desenho infantil é resultado da percepção e apresentação da estrutura mais simples, mais geral e definidora dos objetos.

1. Sobre a modalidade perceptiva visual - O que é ver?

Todos nós seres humanos percebemos visualmente do mesmo modo os objetos do mundo?

Investigações realizadas no âmbito da psicologia cognitiva, da psicologia da forma e da neurologia indicam bases formais igualitárias de identificação visual¹. Não se trata da significação dos objetos ou do seu simbolismo na cultura, mas da percepção visual da sua forma.

O que é ver?

É destacar uma figura de um fundo, ou várias figuras complexas de um fundo também complexo.

O que destaca uma figura de um fundo? É a sua cor, mesmo que sejam apenas diferentes tonalidades de uma mesma cor ocasionadas por efeitos de luz e sombra. A visão dos objetos depende da diferença de cor entre eles e um fundo².

As diferentes nuances provocadas por efeitos de luz e sombra dependem do volume e da forma do objeto. Se o mundo em que vivemos fosse monocromático, nossa visualidade seria totalmente dependente das variações de tonalidade provocadas pelas luzes e sombras incidindo sobre os objetos. Mas, de qualquer modo, nós sabemos que sem luz alguma não visualizamos objeto nenhum. Na escuridão total os objetos ficam ausentes para a visualidade.

No nosso mundo colorido, a variável de cor entre o objeto e o seu fundo, ou entre um objeto e outro, provoca a primeira percepção de uma diferença. Algo se destaca, torna-se saliente, configura uma primeira oposição entre "ser igual" e "não ser igual". Primeiramente nós distinguimos os objetos como uma silhueta. A silhueta do objeto é dada pela sua diferença de cor, mas também pelas suas bordas, pela linha que separa uma cor da outra cor. Na imagem visual a seguir uma mancha de cor preta diferencia a figura geométrica do círculo de um fundo retangular e cinza.

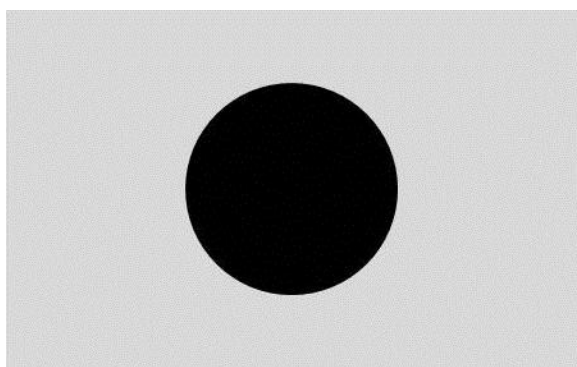


Fig. 1. A visualidade do círculo em cor preta.
Fonte: concepção da autora.

Na imagem apresentada o círculo preto é a figura que se destaca do retângulo cinza. Mas, o retângulo cinza também se destaca desta página branca que é, neste caso, o seu "fundo". Os planos de cor que nos fazem diferenciar o círculo preto do retângulo cinza, e o retângulo cinza desta folha branca, também deixam entrever os limites dessas figuras, as suas "linhas de contorno"³.

Linhas, ângulos e formas privilegiadas devido a sua "regularidade, simplicidade e simetria" constituem a nossa base perceptiva visual. Esta lei da "boa forma" conforme foi cunhada por Wertheimer no início do século XX (PEDROSA, 1979) tem encontrado respaldo nas pesquisas científicas atuais no campo da neurologia (DAMÁSIO, 2004, LENT, 2005).

Usei esses princípios para propor um método de ensino de desenho de esquemas gráficos táteis-visuais para crianças cegas e apresentei anteriormente (DUARTE, 2005, 2010) proposições para o estudo da linha, do círculo, do quadrado e do triângulo, compreendendo essas três figuras como as mais regulares, simples e simétricas e, portanto, básicas, como referência e redundância na percepção visual dos objetos.

Insisto mais um pouco no meu exercício lógico buscando estabelecer a relação entre ver e desenhar.

2. Sobre visualidade e desenho infantil - O que é desenhar?

No sentido mais tradicional do termo desenhar é transformar a visão tridimensional de um objeto em uma representação plana, bidimensional e linear. Um bom exemplo é a representação de uma esfera por meio de uma circunferência. A visão planificada de uma esfera é um círculo, e esse círculo em destaque sob um fundo qualquer oferece, por contraste de cor ou tonalidade, a linha de contorno exigida pelo desenho.

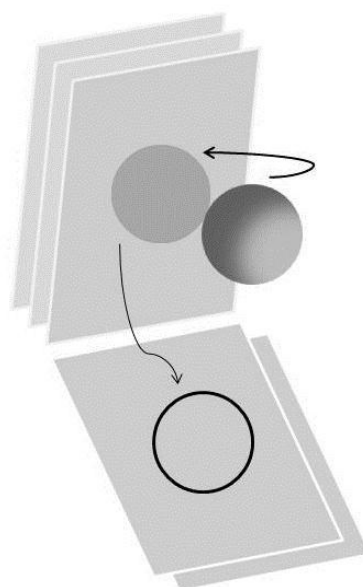


Fig. 2, Sequência da visualidade ao desenho: o objeto (a esfera); a planificação da forma (o círculo), e seu desenho linear (a circunferência).
Fonte: concepção da autora.

Entendo que a sequência apresentada acima oferece total correlação com o desenho realizado pelas crianças. Mas, na infância desenhar requer buscar recursos simples e possíveis para a planificação do objeto visto. Além disso, a planificação dos objetos ocorre em processo de apresentação de seus componentes essenciais e definidores⁴.

Quais são os recursos de planificação? Talvez a resposta seja aquela já indicada e oferecida pela teoria da forma há tantos anos: os componentes formais são traduzidos por meio das figuras (geométricas) cujo traçado ofereça a maior "regularidade, simplicidade e simetria", isto é, correspondam à lei da "boa forma".

Importa considerar que:

a. Muito mais do que apresentar uma percepção visual, o ato de desenhar na infância é um modo de conceituar os objetos do mundo. O desenho é, assim, um "conceito representativo" (ARNHEIM, 1980);

b. O que está em xeque no desenho da criança não é a exatidão e o assemelhamento visual, mas uma apresentação simples, suficiente e "lógica" de um determinado objeto, da sua "compreensão" (LUQUET, 1913);

c. O uso de formas regulares, simples e simétricas para indicar os componentes essenciais e definidores dos objetos corresponde (para além das questões da visualidade e cognição) a uma solução de traçado que envolve a capacitação motora para a sua realização;



Fig. 3, Desenho de Alana 5a3m, 1995.
Fonte: Arquivo da autora

A simplicidade, o uso de linhas e figuras geométricas básicas e regulares, e a simetria são características relevantes no desenho de Alana, realizado há mais de uma década, assim como no desenho de Simonne Luquet, realizado há 100 anos, e no desenho de Letícia realizado há 5 anos.

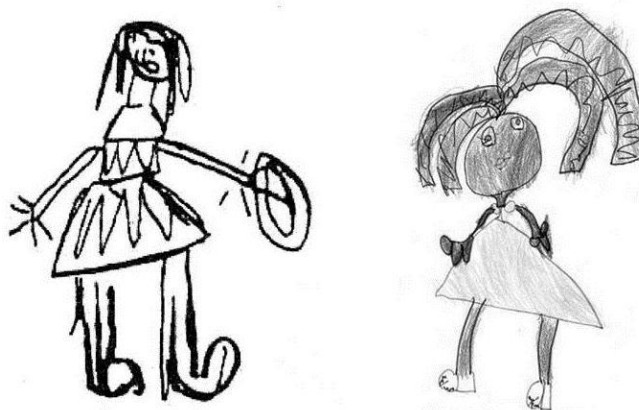


Fig. 4, Figuras humanas desenhadas por Simonne, 6a7m (1906) e Letícia, 5a (2006). Fonte: Arquivo LabDIA.

São desenhos como esses que eu denomino "esquemas gráficos", evitando a terminologia "signos configuracionais" empregada por Brent e Marjorie Wilson em 1973 (WILSON E WILSON, 1980), a fim de evitar equívocos com a propalada "arbitrariedade" dos signos. Evito, também, o termo "iconotipo" criado por Bernard Darras, porque ele atrela a este termo e à sua definição um caráter de alta difusão comunicacional além de empregá-lo indistintamente para todo o conjunto de produção visual que denomina "imageria inicial" e do qual o desenho infantil é apenas uma parte (DARRAS, 1996, 1998).

3. A concepção de esquemas gráficos - Como as crianças desenhavam?

A palavra ESQUEMA remete necessariamente à simplificação e à síntese. Mas, ela remete também à repetição e a constituição de um repertório. Qualifiquei a palavra esquema com o adjetivo GRÁFICO para acentuar o caráter visual desses esquemas, mas, também, porque em sua etimologia o termo "gráfico", do grego *graphikós*, se refere à ação de escrever e, portanto, de nomear os objetos do mundo. Assim, as primeiras características agregadas à concepção de ESQUEMAS GRÁFICOS são a simplicidade do traçado, a sua função cognitiva e comunicacional como um meio de apresentar, de nomear os objetos, e o fato de a criança utilizar

esses esquemas como base geral para representações gráficas mais particulares além de repeti-los em inúmeras composições.

3.1. Os esquemas gráficos

Um “esquema gráfico” é um desenho aprendido e memorizado e que, por conseguinte, pode ser repetido, uma vez que a ele correspondem *padrões mentais* responsáveis por uma imagem visual cerebral do desenho e, também, por uma seqüência motora de gestos necessários à realização de seu traçado⁵.

Um “esquema gráfico” é uma *imagem mínima* ou *imagem conceito* de um objeto ou entidade (GOMBRICH, 1999). Hoje diríamos, aquela imagem que satisfaz rapidamente a mente devido à facilidade, e à economia cognitiva, de seu reconhecimento e identificação.

Um “esquema gráfico” é construído por meio de linhas, especialmente horizontais e verticais, e por meio de formas geométricas básicas, especialmente o círculo, o quadrado, o triângulo e suas variações. Isso porque ele corresponde a uma visualidade primeira, mas também a um *conceito representativo* (ARNHEIM, 1980), direto e simples, do objeto.

Na conceituação que formulei, um “esquema gráfico” deve responder integralmente aos elementos do desenho infantil verificados por Luquet. Isto é, a presença de uma *intenção* que é anunciada verbalmente. O objeto é nomeado antes de ser desenhado. Após a execução do desenho, a intenção é confirmada pela *interpretação* e o nome do objeto é mantido. A confirmação pela interpretação, a segurança no anúncio da intenção, e a repetição do desenho do mesmo objeto várias vezes sem acentuadas variáveis formais indicam a presença de um *tipo* gráfico. A repetição do *tipo* indica a presença de um *modelo interno*, isto é, de uma memória visual e de um procedimento de desenho (seqüência motora) que a criança utiliza sempre que realiza aquele desenho. Nos desenhos que denomino “esquema gráfico”, quando a criança usa a cor o *colorido* ele é sempre *realista* ainda que, como de resto todo o desenho, seja um colorido simplificado e esquemático.

Os “esquemas gráficos” apresentam sempre objetos do *nível de base*: são sintéticos, genéricos e neutros e, por isso, capazes de representar toda uma

categoria de objetos, assim como a palavra “cadeira” no exemplo cunhado por Rosch (1973) representa todos os tipos de cadeiras.

Os “esquemas gráficos” apresentam as propriedades perceptivas e componenciais mais características de uma categoria de objetos. Assim, o desenho de um “coelho”, por exemplo, que tem cabeça, olhos, nariz, boca, tronco, patas, rabo e tem, necessariamente, orelhas “pontudas” (compridas), porque as orelhas compridas são a propriedade mais definidora dos coelhos, são a propriedade perceptiva que de imediato os diferencia dos outros animais quadrúpedes de pequeno porte.

Mas, “esquemas gráficos” também se caracterizam por evidenciarem uma aprendizagem na sociedade e na cultura.

O que justifica a presença de casas cercadas por jardins, com telhados oblíquos e chaminés fumegantes, nos desenhos de crianças que moram em apartamentos desde que nasceram? Talvez a idéia, o conceito cultural de casa. Desde os primórdios da humanidade o significado de casa confunde-se com aquele de caverna: lugar de abrigo, lugar de proteção contra as intempéries da natureza e contra animais selvagens. Deste modo, o conceito de casa é mais bem realizado por meio de quatro paredes e um telhado que se fecham sobre quem deve ser protegido. Entretanto, também é fato que desde muito cedo as crianças vêem desenhos esquemáticos de casa expostos na mídia impressa e na mídia eletrônica. Pais, avós, professores e coleguinhas também desenhavam casas esquemáticas, até mesmo pela facilidade gráfica que o esquema carrega em si mesmo.

Os pesquisadores norte-americanos da Universidade da Pensilvânia, Brent Wilson e Marjorie Wilson (1987), investigaram durante anos as variáveis regionais em desenhos de crianças nos Estados Unidos e também em outros países, como o Egito e o Japão. Eles concluíram que os desenhos infantis usuais, apesar de apresentarem um alto grau de assemelhamento evidenciam, em um ou outro detalhe (um determinado modo de desenhar o telhado e suas telhas, por exemplo) ou na manutenção aparentemente desmotivada de um tipo de representação (uma pessoa ardendo em um caldeirão de água fervendo, por exemplo), a influência da cultura

local, isto é, a preservação e difusão de modos de representação característicos daquela determinada sociedade.

Quando Luquet afirma que a criança desenha recorrendo à repetição de desenhos *tipo*, ele também observa que esses tipos sofrem um processo de *conservação* e de *modificação* no decorrer das fases evolutivas infantis.

Ainda que a modificação dos “esquemas gráficos” seja notável durante toda a infância, quero utilizar enfaticamente esse termo para designar um *tipo* que já se modificou, já ultrapassou as etapas evolutivas, inventivas e auto-referentes da primeira infância e se cristalizou, após enfrentar, vencedor, o crivo da avaliação sociocultural.

O “esquema gráfico” é aquele desenho que, geralmente entorno dos oito anos de idade, se estabiliza, se cristaliza, e não raro é utilizado pelo sujeito pelo resto da vida, sempre que lhe for solicitado o desenho deste ou daquele objeto. Se esta cristalização implica a negação de qualquer valor artístico ao “esquema gráfico”, ela reafirma, por outro lado, a sua essência conceitual e a sua função cognitiva e comunicacional.

Quero salientar ainda que a repetição, inerente ao desenho de “esquemas gráficos” permite identificá-los, também, como “desenhos de rotina”, conforme terminologia cunhada no ambiente de investigação neurológica (GUERIN, SKA, BELLEVILLE, 1999). Os desenhos de rotina são ali identificados como aqueles desenhos cujo processamento e memória são fortemente marcados pela modalidade sensoriomotora⁶. Quero reconhecer, assim, o ato de desenhar como uma atividade integrante e significativa nos processos de desenvolvimento humano, e os esquemas gráficos aprendidos e utilizados na infância como recursos cognitivos e comunicacionais que permanecem úteis ao longo da vida dos sujeitos.

3.2. Os "esquemas gráficos táteis-visuais"

Denomino "esquemas gráficos táteis-visuais" os mesmos esquemas gráficos que busquei conceituar acima. Entretanto, a ênfase acrescentada com os adjetivos tátil e visual precisa ser esclarecida.

Para ensinar desenho a crianças cegas é necessário que as figuras planificadas sejam apresentadas de modo tátil, isto é, a modalidade perceptiva visual deve ser substituída pela modalidade tátil⁷. Entretanto quando, como eu faço, temos a intenção de tornar as imagens visuais acessíveis às pessoas cegas, é necessário manter a fatura dessas imagens dentro dos padrões da visualidade. Assim, o ensino de desenho que proponho às crianças cegas é um ensino sobre o desenho na visualidade e sobre as traduções possíveis dessa visualidade de modo tátil por meio de linhas em relevo.

Eu ensino para crianças cegas os esquemas gráficos desenhados pelas crianças visuais. Mas, como eles são apresentados em relevo tátil denomino-os "esquemas gráficos táteis-visuais". Apresento a seguir uma sequência de ensino de esquema gráfico tátil-visual que pode ser comparada à Figura 2 deste artigo, na qual indico um percurso entre a visualidade do objeto e o seu desenho. As imagens são oferecidas e criadas nos padrões da visualidade, mas devido ao seu volume ou relevo podem ser percebidas de modo tátil.

A primeira imagem é uma maquete tridimensional do esquema gráfico mais usado pelas crianças no início do desenho esquemático da figura humana. Sua principal característica é o corpo nu, assexuado, e representado por uma forma ovóide⁸. Na segunda imagem a maquete tridimensional aparece transformada em planos e linhas (os planos são recortados em material espesso e as linhas são acrescentadas com material tátil). Na terceira imagem o esquema aparece como deve ser copiado e desenhado pela criança invisual: em linhas de contorno e relevo tátil.

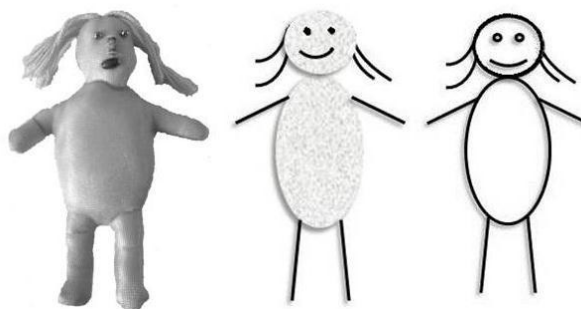


Fig. 5, A sequência de recursos para a aprendizagem do esquema gráfico tátil-visual de uma figura humana por uma criança cega. Fonte: arquivo da autora.

No estudo de caso longitudinal realizado com Manuella entre 2002 e 2009, após o ensino-aprendizagem do esquema gráfico tátil-visual da figura humana com corpo em forma ovóide, ela aprendeu a desenhar a figura humana usando os esquemas gráficos nos quais as figuras geométricas do triângulo e do quadrado diferenciam os sexos e as vestimentas dos personagens.



Fig. 6, Desenhos de Manuella entre 2006 e 2009.
Fonte: Arquivo LabDIA.

O estudo de caso longitudinal realizado com Manuella e a continuidade desse trabalho com outras crianças invisuais (PIEKAS, 2010; CARDEAL, 2009; DUARTE, 2010; MORAIS, 2010) justifica-se pela compreensão da relevância e do significado dos esquemas gráficos infantis. O ensino de esquemas gráficos táteis-visuais para crianças cegas pode propiciar muito mais do que a sua integração no processo educacional usual, pode permitir-lhes acesso a códigos gráficos que, para além de sua função social e comunicacional, propiciam um conjunto de recursos de extrema eficácia no âmbito da cognição e da aprendizagem.

Considerações Finais

Fazer arte implica um interesse especial pela relação entre ética e estética, implica construir um discurso cujo interesse pelo humano revele essa relação. Fazer arte requer comprometimento, intenção, consciência. Fazer arte é trabalho, como bem dizia Alfredo Bosi (BOSI, 1986) e exige responsabilidade.

Este texto não se refere à produção artística, mas a um tipo de desenho que é realizado pelas crianças e que, não raro, se mantém como um recurso possível na vida de adultos cuja produção e atuação social direcionaram-se a outros ambientes e outras práticas. É um desenho que, às vezes, substitui a palavra, provoca uma compreensão, uma totalização.

Por meio de esquemas gráficos crianças visuais e invisuais realizam sínteses e generalizações, classificam e conceituam objetos, compreendem o mundo físico da natureza e dos artefatos humanos, brincam e fazem descobertas, enquanto se preparam, passo a passo, para realizar escolhas e assumir as responsabilidades e as exigências da vida adulta.

Referências Bibliográficas

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira e EDUSP. (1974) 1980. Trad. Ivone Terezinha de Faria.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1986.
- CARDEAL, Marcia. *Ver com as mãos. A ilustração tátil em livros para crianças cegas*. Dissertação de Mestrado, CEART/UEDESC, 2009.
- DAMÁSIO, Antonio. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Trad: Laura Teixeira Motta.
- DAMÁSIO, Antonio. Como o cérebro cria a mente. *Scientific American*. Edição especial: Os segredos da mente, n. 4, 2004, p.6-11.
- DARRAS, Bernard. *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris, ESF Éditeur, 1996.
- DARRAS, Bernard. "L' image un vue de l' esprit. Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. *Recherches em communication*, n.9, Bélgica, 1998.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Imagens produzidas por pré-adolescentes: um recurso de identificação sócio-cultural. in: OLIVEIRA, Ana C. de. FECHINE, Yvana (eds) *Semiótica da arte. Teorizações, análises e ensino*. São Paulo: Hacker/PUC, 1998. p.279-295.
-Drawing for understanding. In: 7th European Regional Congress of InSEA, *CD-ROM Proceedings*. 9p. Istanbul : Gazi University, 2004.
- Representação, categoria cognitiva e desenho infantil. In: ROCHA, Cleomar (org) *Anais do 15º encontro Nacional da ANPAP Arte: limites e contaminações*. Salvador: ANPAP, 2007, p.468-481.
-Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. *Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP*. <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>
-A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. *Revista Ciências & Cognição*; vol.13 (2) 14-26, 2008. www.cienciasecognicao.org. (2008a)
-Dibujo infantil y cognición: un estudio sobre las propiedades formales de los objetos y la elaboración de las categorías cognitivas in: RUIZ, Antonio. et al (coord) *Protótipos, Lenguaje y representación en las personas ciegas*. Cádiz, ES. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2008. pp. 97-122.(2008b)
-e PIEKAS, Mari Ines. "Desenho Infantil e invisualidade: fatores educacionais e comunicativos" In: *Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP online*: <http://www.anpap.org.br/2009/html/ceav.html>. p. 3572-3585.
- GARDNER, Howard. *Artful scribbles. The significance of children's drawings*. New York: Basic Books, INC., Publishers, 1980.
- GOMBRICH, Ernest H. *Meditações sobre um cavaleiro de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte*. São Paulo: EDUSP, (1963) 1999. Trad: Geraldo Gerson de Souza.
- GUÉRIN, Fanny. SKA, Bernardette. BELLEVILLE, Sylvie. "Cognitive processing of drawing abilities." *Brain and Cognition*, n. 40, p. 464-478, 1999.
- 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: p.19-26, jan-feb, 1983.

- KENNEDY, John M. *Drawing & the blind. Pictures to touch*. USA: Yale University Press, 1993.
- LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: Conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2005.
- LUQUET, Georges-Henri. *Les dessins d'un enfant*. Paris: Félix Alcan, 1913.
- LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Porto: Ed. Minho, (1927) 1969. Trad: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo.
- MORAIS, Diele F. Pedrozo de. Artes Visuais para deficientes visuais: o papel do professor no ensino do desenho para cegos. *Revista Brasileira de Tradução Visual, RBTV*, v.1, p. 1-14, 2010.
- PEDROSA, Mário. *Arte, forma e personalidade*. São Paulo: Kairós, 1979.
- ROSCH, Eleanor. Natural categories. *Cognitive Psychology*. n.4, 1973, p.328-350.
- ROSCH, Eleanor. Entrevista publicada in: www.dialogonleadership.org/Rosch-1999.html, 1999. Acesso em 21 abril 2008.
- WALLON, Henri. e LURÇAT, Liliane. *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris : ESF, 1987.
- WILSON, Brent. WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. *Revista AR TE*, n. 1 e 2, São Paulo, (1973)1982.
- WILSON, Brent. WILSON, Marjorie. Pictorial composition an narrative structure: themes and creation of meaning in the drawings of Egyptian and Japanese children. *Visual Arts Research*, 1987, p.10-21.

Notas:

¹ . Ver para isso, por exemplo: Rosch, 1973, 1999; Arnheim, 1980; Guérin,Ska, Belleville, 1999; Rocha, 1999; Damásio, 2000, 2004).

² Quando me refiro a "diferença de cor", incluo as diferenças tonais mais sutis como uma "outra cor".

³ Terminologia utilizada por Kennedy (1983) para se referir à leitura de figuras táteis por pessoas cegas.

⁴ Desenhar é para as crianças, como já dizia Luquet, um ato de compreensão dos objetos do mundo: "... o desenho é incontestavelmente a tradução gráfica dos caracteres visuais do objeto representado; isto é, tomando emprestado dos estudiosos da lógica o termo "compreensão" pelo qual eles designam o conjunto de caracteres de um objeto, o desenho de um motivo pode ser definido como a tradução gráfica da compreensão visual desse motivo. (Luquet, 1913, p.145, o grifo é meu). Ver para isso, também, meus textos sobre as propriedades formais dos objetos (DUARTE, 2008.b) e sobre o nível de base de cognição (DUARTE, 2008).

⁵ Luquet denominou "modelo interno" essa imagem mental (ou padrão mental) que corresponde à memória de um "tipo" de desenho exercitado (LUQUET, 1913, 1969 [1927]). Para o termo atual "padrão mental" refiro-me a Damásio, 2000.

⁶ Luquet igualmente já relacionava a repetição do "tipo" a um "automatismo gráfico". Tal automatismo é, na minha opinião, correspondente aos "desenhos de rotina" e ambos enfatizam a modalidade sensoriomotora. Para automatismo gráfico ver : LUQUET, 1913, 1969 [1927].

⁷ Já escrevi e publiquei vários artigos sobre ensino de desenho a crianças cegas. Especialmente em um deles " A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas" (DUARTE, 2008a) eu atribui uma grande importância não apenas à modalidade tátil, mas também à modalidade sensoriomotora. Não tenho dúvidas sobre a importância de uma memória motora na produção de desenhos e na leitura de imagens por pessoas cegas. Com o adjetivo tátil quero tornar evidente, apenas, o recurso de primeira abordagem.

⁸ Henri Wallon e Liliane Lurçat realizaram importante investigação sobre o desenho da figura humana pelas crianças. Eles apresentam esta forma de desenho (com corpo ovóide) como imediatamente posterior àquela que denominamos "girino", "cabeça-pés" ou "pré-esquema humano".

Maria Lúcia Batezat Duarte é doutora em Artes pela ECA/USP e possui pós-doutorado pela Université Paris 1, Pantheon-Sorbonne. É Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina atuando em Ensino de Arte na graduação e pós-graduação. É associada fundadora da ANPAP.