

DESENHO INFANTIL: COGNIÇÃO, LINGUAGEM E SURDEZ
CHILDREN'S DRAWINGS: COGNITION, LANGUAGE AND AUDITORY
DISABILITY

Liane Carvalho Oleques¹

lioleques@gmail.com

RESUMO

Considerando os estudos acerca do desenho infantil relacionados à cognição e à comunicação, busca-se nesse artigo lançar bases para a análise acerca da produção de imagens visuais (desenhos) em situação de privação da palavra por surdez profunda. Na primeira parte do texto serão apresentados os fundamentos do ponto de vista gráfico, comunicacional e cognitivo que orientam a investigação, salientando os estudos de Duarte (1995 – 2008) e Darras (1996 – 2003). Na segunda parte as questões relativas à surdez e ao ato desenhar ganham relevância. Autores como Sacks (1998) e Goldfeld (2002) subsidiam a pesquisa. Objetiva-se investigar se como se desenvolve o repertório gráfico de uma criança com surdez em relação a uma criança ouvinte.

Palavras-chave: *Desenho infantil, linguagem, cognição, desenho na surdez*

ABSTRACT

In this article we search to provide the necessary bases for the study about the production of visual images (drawings) in situation of the word's privation for deep auditory disability. In the first part of the text we present the bases of the point of view graphical, comunicacional and cognitive that gives direction to the investigation. In the second part the questions around the deafness and the act to draw gain relevance.

Keywords: *Children's drawings, language, cognition, drawings in the auditory disability*

¹ Programa de Pós Graduação em Artes Visuais
Linha de pesquisa: Ensino da Arte - UDESC

Considerando os estudos já desenvolvidos acerca do desenho infantil, salientam-se neste trabalho conexões teóricas entre Maria Lucia Batezat Duarte (1995–2008) e Bernard Darras (1996-2003), considerando seus pensamentos acerca dos processos cognitivos que envolvem o desenhar infantil, bem como, procurar situar estas bases de pensamento dentro das representações gráficas produzidas por crianças surdas.

No âmbito do desenho infantil, a cognição, a percepção sensorial e a memória encontram-se em evidência no trabalho de Duarte. Conduzida por diversos autores, especialmente Damásio (2000), Duarte compreende o desenho, inicialmente, em sua elaboração no plano mental, como uma ponte entre os objetos e suas representações bidimensionais. Aproximando-se de concepções inerentes ao desenhar infantil a autora propõe diálogos com Luquet (1969) que estabelece conceitos de “tipo” e “modelo interno”, nos quais, segundo o autor, a criança organiza um modelo do desenho de tal objeto que vai ser seguido durante determinado período, até que se acrescentem ou se modifiquem outros detalhes significantes à criança naquele momento, além de fazer ligações com Gombriche e Arnheim. Encaminhando sua pesquisa aos processos cognitivos alusivos ao ato de desenhar, Duarte delinea um caminho segundo o pensamento de Darras que prevê o desenho em um âmbito comunicacional.

Darras constrói seu pensamento segundo as teorias de Eleanor Rosch que situa três níveis de abstração cognitiva. Conforme estes estudos, Darras estabelece diálogos entre os níveis cognitivos e os esquemas gráficos produzidos por crianças e adultos não iniciados como recurso de comunicação.

Duarte (2008) também se aproxima de Rosch quando essa conclui em seus estudos que as categorizações e classificações de objetos se devem também as suas propriedades formais e não apenas linguísticas. Em suas pesquisas Duarte retoma os fundamentos que dão ênfase ao Nível de Base - criado por Rosch e também utilizado por Darras - buscando compreender as generalizações configuracionais que aparecem no desenho da criança como maneira de identificá-lo ou caracterizá-lo. Deste modo, a autora interpreta o desenho infantil como um *resumo cognitivo* dos objetos desenhados pela criança, ou seja, um *esquema gráfico* estabelecido pela criança como uma sintaxe visual dos elementos mais relevantes

da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (DUARTE, 2008, p. 1290): “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

Subsidiando seu trajeto por este pensamento, Duarte (2003, 2008) busca em Luquet (1969), Gombrich (1999) e Arnheim (1980) conceitos que sustentem a idéia de síntese do desenho infantil.

Georg-Henri Luquet (1969) em o *Desenho Infantil* produzido em 1927 aborda questões como o *Tipo* e o *Modelo interno*. Neste trabalho o autor faz suas observações por meio de desenhos de crianças de várias nacionalidades. O *Tipo* entendido por Luquet (LUQUET, 1969, p. 57) seria: “a representação que uma determinada criança dá a um mesmo objeto ou motivo através da sucessão dos seus desenhos, apresenta uma evolução gradual.” Em suma, o desenho considerado como *Tipo* é o uso do mesmo modelo, durante um determinado tempo, para representar determinado objeto. Todavia, estas conservações que permanecem no desenhar infantil obedecem segundo Luquet (1969) ao *Modelo Interno* que seria correspondente à *realidade psíquica* existente na mente da criança.

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, esses objetos serão sintetizados de forma que a criança representa apenas, num primeiro momento, suas características mais gerais e significativas. Assim, as primeiras representações de figura humana são, geralmente, caracterizadas por um círculo e duas hastes, representando as pernas e intrinsecamente o tronco.

Também, sob esta óptica, é possível citar Gombrich (1999) e Arnheim (2000). Em “*Meditações de um cavalinho de pau*” E. H. Gombrich (1999) utiliza o termo *representação* levando em consideração as generalizações que a mente humana faz, no sentido de serem estas, imagens “substitutas” – não da forma dos objetos, porém de suas funções. Dá o exemplo do gato que corre atrás da bola, pensando essa ser um rato. Discorrendo “(...) a bola nada tem em comum com o rato exceto que é caçável; (...) Na qualidade de *substitutos*, eles atendem a determinadas exigências da mente.” (GOMBRICH, 1999, p. 04). Desta forma, tendo em vista o desenho infantil, o autor defende a idéia de *imagem mínima*. Quando uma

criança desenha o esquema de um homem ela está representando a imagem mínima necessária para compor a representação de figura humana, isto é, o círculo para a cabeça e as hastes para o corpo. Acrescenta ainda que a imagem mínima é *fundamentalmente psicológico*, ou seja, o desenho infantil de um homem possui somente as partes que atribui sentido e função a este.

De forma semelhante, o desenho infantil é concebido por Arnheim (1996) como um esquema de representação bidimensional das formas visuais cuja gênese demanda que “conceitos visuais” sejam traduzidos em “conceitos representativos”. (Duarte, 2004)

Darras (1998), em parte de seus estudos, também discorre sobre essa questão quando afirma que esse modo de desenhar, conservando e salientando certas características gerais dos objetos, realizando uma simplificação ou esquematização, pode ser chamada de *resumo cognitivo*. Desse modo, algum tipo de desenho produzido por um indivíduo pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. São esquemas gráficos que o autor nomeia de *iconotipo*.

Produção gráfica: Nível de Base e Nível Sub-ordenado

Considerando as funções cognitivas do ato de desenhar, Darras (1996) traça dois tipos de pensamentos que podem dar origem a este processo: o *pensamento visual* e o *pensamento figurativo*. O primeiro tipo de pensamento refere-se à coisa visualizada, este pensamento é evocado quando se deseja representar graficamente um objeto de acordo os padrões da visualidade. Enquanto, o segundo tipo de pensamento é evocado quando, mesmo ao olhar um objeto, faz-se uma simplificação deste, contendo e salientando suas partes mais significativas ou que atribuem sentido e função ao objeto selecionado.

Quanto aos níveis de abstração cognitiva abordados por Darras, segundo os estudos de Rosch, é possível apresentar três níveis: Nível Sub-ordenado, onde há pouca abstração, relaciona-se com o pensamento visual, ou seja, o objeto representado segue os padrões da visualidade; Nível de Base, onde as abstrações seguem a mesma ordem do pensamento figurativo, funcionando como um *resumo cognitivo* do objeto representado; e por último o Nível Super-ordenado, onde a abstração é completa.

Tendo em vista o nível de base o autor esclarece (DARRAS, 1996, p. 104):

No contexto de uma produção na qual não seja convocada conscientemente uma imagem mental reprodutora, propomos a hipótese que uma outra via (eventualmente direta) se estabelece entra a categoria cognitiva e a ação gráfica. A categoria cognitiva funciona então como uma fonte documental de referencia; ela oferece uma banco de dados organizado, hierarquizado, mais ou menos segmentado e simplificado das características figurativas importantes do objeto apresentado. (...) o procedimento gráfico funcionara por convocação (...) e reunião dos traços e das informações figurativas da entidade cognitiva que constitui o resumo cognitivo.

Isso demonstra que o ato de desenhar não pode ser visto como um exercício automático que é destituído de raciocínio, objetivos ou significados. A criança, contudo, convoca e se apropria de funções cognitivas que podem ser compreendidas em toda sua complexidade.

A criança surda e o desenho

Considerando o desenho como um elemento de cognição, entende-se o desenvolvimento gráfico da criança como um processo, a princípio visual, onde será construída uma imagem mental do objeto, para posteriormente, ser desenhado. A criança estabelece, assim, um modelo do desenho de tal objeto que vai ser seguido durante determinado período, até que se acrescentem ou se modifiquem outros detalhes ou formas. Considerando a representação mental, ou seja, a elaboração do desenho no plano mental, é possível estabelecer relações com Damásio (1999) quando esclarece que as imagens mentais, ou seja, os pensamentos, se constituem de modalidades que vão além do sentido da visão, acrescidas das modalidades de audição, gustação, tato, olfato e somatosensoriais, contrariando as expectativas de que o pensamento é formado apenas pela visão ou língua oral. Deste modo, considera-se aqui que a representação mental, ou seja, a elaboração do desenho no plano mental é entretecida com recursos oriundos de outras modalidades que vão além do sentido da visão.

Entretanto, é possível que o pensamento se constitua mesmo sendo privado de um sentido. Quanto ao que é possível esclarecer acerca do pensamento do sujeito que não ouve, Sacks prevê uma acentuada visualidade na pessoa surda, a qual inclina estas pessoas a formas de memória especificamente *visuais* (SACKS,

1998, p. 118), incluindo, aí, a linguagem de sinais que substitui as palavras. As pessoas surdas tendem a organizar seus pensamentos segundo uma ordem lógico-espacial. Segundo Sacks, essa forma de pensamento, relacionada ao espaço tridimensional, facilita certas habilidades, fazendo com que ganhe destaque, por exemplo, o grande número de arquitetos e engenheiros surdos, entre outros que possuem “grande facilidade para imaginar e pensar no espaço tridimensional” (1998, p. 119).

Tendo em vista a marcante visualidade do sujeito não ouvinte, é possível pensar que esse tipo de compensação facilita a percepção do meio e a memória visual auxiliando na representação gráfica. O autor afirma que: “Todos os surdos (...) adquirem certa intensificação da sensibilidade visual e passam a apresentar uma orientação mais visual no mundo”. (SACKS, 1998, p. 113). Sacks narra, entre outros casos, o caso de Joseph, menino que nasceu surdo e durante muito tempo permaneceu sem língua alguma, tendo sido diagnosticado inúmeras vezes como deficiente mental em função de sua dificuldade em comunicar-se. Apenas com onze anos começou a frequentar a escola, porém lhe era atribuída uma evidente habilidade para o desenho (SACKS, 1998, p. 50): “Joseph ansiava por comunicar-se, mas não conseguia. Não sabia falar, escrever, nem usar a língua de sinais, e só podia servir-se de gestos e pantomima, além de uma notável habilidade para desenhar.” O autor salienta ainda a importante inteligência visual do menino, resultando em uma boa percepção para resolver problemas de ordem visual. Porém, a atividade que mais o agradava era definitivamente o desenho: “Ele sabia desenhar, e gostava dessa atividade: fazia bons esboços do quarto, apreciava desenhar pessoas.” (SACKS, 1998, p. 51)

Sacks acrescenta que testes realizados com sujeitos surdos e ouvintes notificaram essas características. Segundo ele, durante esses testes, eram lançados feixes de luz com pseudo-caracteres que os participantes da investigação deveriam rapidamente ver, memorizar e desenhar. O resultado mostrou que os surdos, usuários da língua de sinais, obtiveram desempenho melhor e acima do normal, indicando que as habilidades visuais em sujeitos surdos são realmente acentuadas.

Marlene Canarim Danesi (2003), fonoaudióloga que pesquisou a representação gráfica da imagem corporal de crianças surdas, se concentrou na representação gráfica da imagem de usuários e não usuários da língua de sinais,

constatando que ao representarem graficamente a imagem de seus corpos, as crianças surdas conhecedoras da língua de sinais possuíam um desenho melhor organizado do que seus pares. O grupo de crianças não usuárias da língua de sinais realizou representações gráficas menos elaboradas, as quais foi possível relacionar com o Realismo Fortuito classificado por Luquet como a fase mais inicial do desenho infantil.

Desta forma, aparece fortalecida a relevância da língua de sinais na organização das competências cognitivas. “A palavra consegue dar outra dimensão ao eu visceral, portanto é fundamental para que o eu corporal se organize, daí a relevância da Língua de Sinais para a criança surda construir sua imagem corporal”, completa a autora (2003, p. 26).

Este tipo de linguagem deve ser entendido não somente como uma forma de comunicação com o outro, porém consigo mesmo. A língua de sinais é um instrumento de pensamento, organizando as competências cognitivas, permitindo exprimir pensamentos e sentimentos.

Contudo, para uma criança surda com atraso na linguagem, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ficar comprometidos. Márcia Goldfeld, que pesquisou o desenvolvimento da criança surda, afirma:

A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. (...) Ele [a criança surda] não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades lingüísticas. (GOLDFELD, 2002, p. 74)

A autora discorre, ainda, acerca da atividade da brincadeira. Afirma que a brincadeira é uma atividade generalizadora, pois quando uma criança brinca fingindo ser um personagem, um motorista, por exemplo, ela assume as características gerais desta categoria. Porém, para a criança surda a generalização é de difícil compreensão: “... já que é basicamente pela linguagem que as crianças começam a fazer generalizações e classificações.” (GOLDFELD, 2002, p. 78). Todavia, Goldfeld ressalva que – até o momento da conclusão dos estudos da autora - não se têm dados precisos referentes acerca das generalizações nas brincadeiras com crianças surdas.

Como as crianças surdas relatadas por Sacks, com atraso ou privadas da linguagem, podem apresentar precisão ao desenhar? É possível que crianças sem linguagem tendam a desenhar apenas o que veem, como uma cópia fiel, enquanto a criança detentora da língua de sinais desenvolva um processo cognitivo ao desenhar parecido com o de criança ouvinte?

Considerando o nível cognitivo de base, onde é possível situar os esquemas gráficos tão presentes nos desenhos infantis, e o nível cognitivo sub-ordenado, no qual situa-se o desenho imitativo de um objeto específico, é possível classificar os desenhos das crianças ouvintes ou possuidoras da língua de sinais e das crianças não possuidoras de linguagem nestes dois níveis respectivamente?

Maurem Cox, pesquisadora do desenho infantil, relata o caso de Nadia, menina autista com grandes dificuldades em tarefas correspondentes a linguagem. Nadia possuía problemas em classificar objetos e quase não falava, porém, apresentava grande habilidade para desenhar e já aos três anos desenhava fielmente qualquer figura que lhe era apresentada. Cox atribuiu esse acontecimento ao fato de Nadia, talvez, possuir algum dano na parte do cérebro correspondente a classificação e de ter o lado direito do cérebro como dominante. Ela salientou a especificidade do caso da menina: “Não conseguia, por exemplo, identificar a ilustração de uma espreguiçadeira como pertencente à mesma classe de objetos de uma poltrona.” (COX, 1995, p. 228) Esses dados tornaram possível compreender as razões de a menina fazer desenhos tão realistas:

Sempre que olhamos uma cena, recebemos uma imagem dela através da retina, mas rapidamente interpretamos a cena e reconhecemos seus objetos como “uma cadeira”, “uma pessoa” etc. Como vimos, porém, nossa tendência “natural” de descrever a cena nesses termos freqüentemente prejudica nossa capacidade de desenhá-la; para fazê-lo de modo realista, precisamos ver a cena como uma configuração bidimensional de formas e linhas. (COX, 1995, p. 228)

Considerando que crianças surdas, até dominarem alguma língua, possuem dificuldades na formulação de conceitos, categorizações e classificações, é possível presumir através desse caso de Nadia e do caso de Joseph, que crianças com dificuldades na comunicação verbal tendem a salientar as características visuais e formais daquilo que veem. Neste caso, é provável que suas intenções, ao representarem graficamente alguma coisa, sigam uma ordem de pensamento visual, podendo seus desenhos serem classificados no nível cognitivo sub-ordenado. O que

não acontece com crianças possuidoras de uma língua, seja oral ou sinalizada, capazes de uma outra organização quanto as competências cognitivas, onde o desenho, geralmente, representa uma classe de objetos comuns. Estas últimas salientam mais as características funcionais dos objetos e menos as características específicas. Atualmente realiza-se estudo de caso com um menino surdo e um menino *standard* na tentativa de lançar mais algumas luzes sobre estas questões.

Alguns resultados, discussão e conclusões

Partindo das considerações que pensam o desenho infantil como um processo de cognição, onde as crianças ao desenharem realizam um resumo dos elementos mais gerais apontados nos objetos, é possível analisar algumas produções feitas pelas crianças.

Maria Lucia Duarte (2008) interpreta o desenho infantil como um *resumo cognitivo* dos objetos desenhados pela criança, ou seja, um *esquema gráfico* estabelecido pela criança como uma síntese visual dos elementos mais relevantes da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (DUARTE, 2008, p. 1290): “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”. Deste modo, aproxima-se de alguns estudiosos do desenho infantil como Luquet, Gombrich e Arnheim, sustentando a idéia de síntese no desenho da criança.

Podemos concluir que o *Modelo Interno* traduzido por Luquet, ou a *imagem mínima* concebida por Gombrich e até mesmo a idéia de *conceitos representativos* abordada por Arnheim correspondem ou dialogam, na atualidade, ao *resumo cognitivo* ou *iconotipo* apontados por Darras e aos *esquemas gráficos* sugeridos por Duarte.

Isso demonstra que o ato de desenhar não pode ser visto como um exercício automático que é destituído de raciocínio, objetivos ou significados.

Até agora foi possível observar que o desenvolvimento das representações gráficas da criança surda se compõe de forma bem semelhante ao da criança ouvinte.

A criança surda escolhida para a análise possui nove anos, mora em Florianópolis/SC com a família e mostra-se bem entrosada com o irmão mais velho

com quem divide as brincadeiras. Quase toda semana chega à escola contando algum acontecimento ocorrido em sua casa. Em atividades de desenhos livres, realizadas nos encontros semanais, o menino dá preferência à representação de brincadeiras que realizou com o irmão como o jogo de pipas. À medida que desenha, conta, quase em detalhes, através de gestos e Libras como brincava, se dedicando a desenhar o foco de sua história – a pipa. (Fig. 01 e 02). Contou desenhando, por exemplo, que havia cortado o dedo com o fio da pipa, enrolando-a no carretel (Fig. 03).



(Fig. 01
Foto: Liane Oleques)



(Fig. 02
Foto: Liane Oleques)

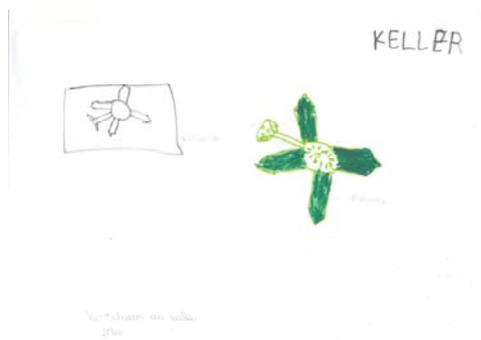
Chama atenção a figura humana representada na última imagem (Fig. 03). Apesar de se estruturar como as outras, ou como os iconotipos apontados por Darras, essa figura apresenta massa corpórea e detalhes mais característicos de um ser humano. Isso mostra, até então, que a criança observada realiza seus processos

cognitivos de forma não muito diferente aos da criança ouvinte, ou seja, fazendo uso, também, de processos cognitivos de Base. Os iconotipos estão presentes, porém, o menino dá mais ênfase ao desenhar ao foco da história – a pipa ou o menino que cortou o dedo, comunicando-se assim de forma eficaz.



(Fig. 03
Foto: Liane Oleques)

Apresenta, também, momentos de desenhos livres, onde se mostra mais interessado em representar objetos que estão ao alcance de seu olhar, como no exemplo a seguir (Fig. 04), onde representou o ventilador da sala onde estava.



(Fig. 04
Foto: Liane Oleques)

Observa-se que a visualidade do menino é bem aguçada, orientando-o a fazer esboços bem detalhados daquilo que observa. Neste caso é possível salientar questões acerca da hipervisualidade do sujeito surdo apontadas por Sacks,

seguindo assim uma forma de pensamento vinculada ao Nível Sub-ordenado e ao Pensamento Visual, abordados por Darras.

Demonstra-se, portanto, que a pesquisa vem a colaborar com os inúmeros estudos acerca do desenho infantil, porém, trazendo como foco a criança surda, buscando conhecer seus modos de ver e desenhar, compreendendo, assim, um pouco mais acerca da vida de um indivíduo que não ouve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARHEIM, Rudolf (1974). **Arte e Percepção Visual**. 10 ed., São Paulo: Livraria Pioneira e Edusp, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail () **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1981.
- COX, Maureen. (1992) **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DANESI, Marlene Canarim. (2003) Estudo exploratório do desenho de crianças surdas, relacionando a representação gráfica da imagem corporal com o uso da língua de sinais. **Dissertação de mestrado. Porto Alegre / Buenos Aires: Universidade De Ciências Empresariais E Sociais/Mestrado Em Problemas E Patologias Do Desvalimento, 2003.**
- DARRAS, Bernard. (1996) **Au commencement était l' image. Du dessin de l' enfant à la communication de l'adulte**. Paris: ESF Éditeur, 1996.
- _____. **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, Maria Lúcia B. (1995) **O Desenho do Pré Adolescente: Características e Tipificação. Dos Aspectos Gráficos à Significação nos Desenhos de Narrativa**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1995.
- _____. (2003) Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org)

Arte em pesquisa. Ensino e aprendizagem da arte e linguagem visuais.
Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2003, p. 113-125.

_____ (2004) Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega. In: . In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org) **Arte em pesquisa: especificidades.** Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2004, p. 134-141.

_____ (2007) A concepção de “realismo” em Georges-Henri Luquet. **Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP**, Florianópolis: UDESC, 2007. p.167-172.

_____ (2008-a) 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.

_____ (2008-b) **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. p. 1283-1294.
<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>

_____ (2009) A importância do desenho para crianças cegas. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.) **Motivações hordiernas para ensinar geografia. Representações do espaço para visuais e invisuais.** Florianópolis: Editoria Nova Letra, 2009. p. 225-248.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** 2º edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMBRICH, Ernest.(1963) **Meditações sobre um cavaleiro de pau.** São Paulo: Edusp, 1999.

LUQUET, Georges-Henri (1927). **O desenho infantil.** Porto: Ed. Do Minho,1969.

NEWCOMB, Nora. (1996) **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLEQUES, Liane.(2008) O repertório gráfico e o desenvolvimento artístico de crianças surdas. **Projeto de Mestrado.** PPGAV/CEART/UDESC, 2008.

SACKS, Oliver. () **Vendo vozes; uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

_____. (1995) **Um antropólogo em marte. Sete histórias paradoxais.** São Paulo: Companhia das Letras, 8ª re, 2002.

VYGOTSKY, Lev.() **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. (1942) **Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.