

CLAUDIA CAMPOS MACHADO ARAÚJO

**LINGUAGEM E DESENHO INFANTIL:
aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda
e implicações terapêuticas**

CAMPINAS

Unicamp

2008

CLAUDIA CAMPOS MACHADO ARAÚJO

**LINGUAGEM E DESENHO INFANTIL:
aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda
e implicações terapêuticas**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente.

ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

CAMPINAS

Unicamp

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

Ar151	Araújo, Claudia Campos Machado Linguagem e desenho infantil: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas. / Claudia Campos Machado Araújo. Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. 1. Fonoaudiologia. 2. Linguagem. 3. Desenho infantil. 4. Surdez. I. Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.
-------	--

Título em inglês : Language and children's drawing: aspects of deaf children symbolic development and its therapeutic implications

Keywords: . Phonoaudiology
 . Language
 . Children's drawing
 . Deafness

Área de concentração : Saúde da Criança e do Adolescente

Titulação: Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente

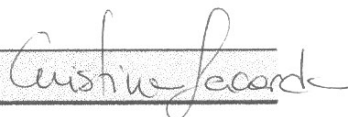
Banca examinadora: Profª. Drª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Profª. Drª. Antônio de Azevedo Barros Filho
Profª. Drª. Ana Cláudia Balieiro Lodi
Profª. Drª. Maria de Lourdes Zanolli
Profª. Drª Kathryn Marie Pacheco Harrison

Data da defesa: 29-02-2008

Banca Examinadora da tese de Doutorado

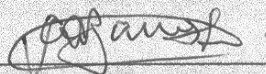
Orientadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

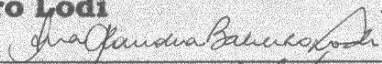


Membros:

1. Prof. Dr. Antonio de Azevedo Barros Filho



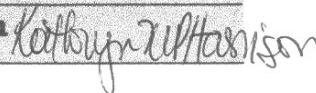
2. Prof.(a). Dr(a). Ana Cláudia Balieiro Lodi



3. Prof.(a). Dr(a). Maria de Lurdes Zanolli



4. Prof.(a) Dr. (a) Kathryn Marie Pacheco Harrison



**Curso de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.**

Data: 2008

Para

LUÍS CARLOS, JORGE e MARA

(crianças e instrutora surdas, com quem muito aprendi)

À CRISTINA: minha orientadora de e para sempre!

Obrigada pelo caminhar junto em todas as circunstâncias. Pela partilha de conhecimento, pelo ensino e exemplo de seriedade e comprometimento na realização de uma pesquisa. Pelo exame minucioso dos apontamentos, pelo discernimento admirável. Pelo apoio constante, pela amizade constituída. Mas, palavras são insuficientes para significar minha gratidão. Talvez um desenho...

À ANA CLÁUDIA: querida incitadora. Pela paciência na minha caminhada de descoberta da surdez. Por tantos ensinamentos, por tantas colocações e sugestões de atendimento, pelo acolhimento e supervisão no Setor de Surdez.

ÀS PROFAS. LURDINHA, ANGÉLICA, KATHRYN, ANA PAULA e ao DR. BARROS: pela atenção, disponibilidade e, por aceitarem prontamente o convite para a composição da banca. Obrigada por suas leituras cuidadosas e considerações oportunas.

À CAROL: pela ajuda no atendimento das crianças e pela condução responsável das filmagens.

A CAPES: pelo apoio financeiro.

À NARAÍ: amiga especial de todos estes anos de estudo, sempre folha da minha árvore!

À MIRIAM: pelas boas conversas, risadas e lembranças das viagens aos Congressos.

AO JOÃO: criança tão querida! Obrigada por me aproximar do horizonte lúdico contemporâneo, e por dividir sua experiência com jogos e campeonatos de “beyblads”, além de livros e brinquedos.

AO MARCOS: pela convivência, pelo amor e pela cumplicidade à concretização de meus projetos.

À FERNANDA e CAMILA: pelas filhas preciosas que são, sempre parceiras e grandes incentivadoras. Por iluminarem e encherem de alegria a minha vida.

AOS MEUS PAIS: pelo exemplo, pelos ensinamentos, pelas oportunidades e por estarem sempre atentos às minhas necessidades, mesmo distantes.

A DEUS: presença essencial e significativa em todos os meus momentos. Razão de toda minha gratidão.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares. É o tempo da travessia, e, se não ousarmos fazê-lo, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

	PÁG.
RESUMO.....	<i>xix</i>
ABSTRACT.....	<i>xxiii</i>
1- INTRODUÇÃO GERAL.....	27
2- OBJETIVOS.....	35
2.1- Objetivo geral.....	37
2.2- Objetivos específicos.....	37
2.2.1- Objetivo do Capítulo I.....	37
2.2.2- Objetivo do Capítulo II.....	37
2.2.3- Objetivo do Capítulo III.....	38
3- CAPÍTULOS.....	39
CAPÍTULO 1- Linguagem e desenho infantil no atendimento fonoaudiológico da criança surda: aportes teóricos da perspectiva Histórico-Cultural.....	41
CAPÍTULO 2- Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas.....	63
CAPÍTULO 3- Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda.....	91
4- DISCUSSÃO GERAL.....	119
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

CAPÍTULO 2

	PÁG.
Figura 1.....	77
Figura 2.....	77
Figura 3.....	81
Figura 4.....	81

CAPÍTULO 3

Figura 1.....	106
Figura 2.....	106
Figura 3.....	109
Figura 4.....	109

RESUMO

Linguagem e desenho infantil: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas

O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século XIX, e tem sido objeto de estudo de vários especialistas, pelo fato da representação pictográfica ser considerada um meio para o acompanhamento e compreensão do desenvolvimento da criança. O caminho a ser percorrido neste trabalho, pretende abordar o desenho, como uma das formas de representar, nomear e significar a realidade, visando ao desenvolvimento de linguagem da criança surda, como também a produção de novos conhecimentos e conseqüente atuação no cotidiano do trabalho fonoaudiológico. Para tanto, serão destacados conceitos da teoria Histórico-Cultural que abordam o funcionamento psíquico humano e sua constituição social, bem como o papel central da história e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da linguagem e da inserção da criança no circuito do simbólico. Com base no referencial de análise qualitativa, foram utilizados os construtos teóricos e metodológicos da perspectiva Histórico-Cultural e de sua articulação com a análise microgenética. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças surdas bilíngües, em fase de aquisição tanto da língua de sinais, quanto da escrita da língua portuguesa, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental. Ambas eram do sexo masculino, na faixa etária de 9 e 10 anos, e diagnóstico audiológico de surdez profunda bilateral. Os dados coletados ao longo de um ano contêm 30 horas de filmagem, e relatórios de 27 sessões semanais de 120 minutos (60 minutos destinados ao atendimento clínico-terapêutico e 60 minutos ao aprendizado e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais). Os recortes dos episódios construídos destacaram a produção de desenhos e as relações obtidas com o gesto, a narrativa, o jogo, a escrita e a língua de sinais. O foco das análises privilegiou a emergência dos processos em mudança na dinâmica das interações entre os sujeitos que constituíram o espaço pesquisado, considerando o aspecto particular e global na sua ocorrência e constituição. Os resultados demonstraram os processos pelos quais as crianças, quando imersas no simbólico, principalmente na atividade do desenho, como recurso sígnico visual bastante utilizado, lançaram mão para

demarcar seus modos de operar sobre, com e na linguagem. Mais especificamente, o desenho, como representação da realidade, assegurou a objetividade e a significação que a língua de sinais, ainda por ser incipiente, não conseguia transmitir. Ademais, o trabalho com o desenho, perpassado pelos processos interacionais e semióticos, possibilitou às crianças acessos iniciais à leitura e escrita da língua portuguesa, tão necessárias às práticas sociais cotidianas. Em suma, o desenho revelou-se como um instrumento facilitador e propulsor do desenvolvimento social, portanto, simbólico, significativo, interativo e cognoscitivo para a criança surda, constituindo-na como sujeito da/na/pela linguagem. De fato, o estudo sobre o tema, propicia profundidade ao olhar da prática clínica fonoaudiológica, e pode se configurar em uma linha de pesquisa aberta a novas e futuras interpretações.

DESCRITORES: Fonoaudiologia; Linguagem; Desenho infantil; Surdez

ABSTRACT

Language and children's drawing: aspects of deaf children symbolic development and its therapeutic implications

The interest for children's drawing goes back to the last half of the Nineteenth Century and has been the object of several specialized studies because pictographic representation is considered a way for observing and understanding children's development. The present work intends to approach drawing, as one of the ways of representing, naming and signifying reality, aiming at promoting deaf children's language development, but also the production of new knowledge and the corollary effects in phonoaudiologic work's daily practices. With this aim in view, concepts of a Historic-Cultural theory that approach human psychic functioning and its social constitution, as well as the central role of history and culture in the development of higher psychological functions by means of language and children's introduction in the circuit of the symbolic. From the point of view of a qualitative analysis, theoretical and methodological constructs stemming from a Historic-Cultural perspective and its articulation with the microgenetic analysis were used. Research subjects were two male deaf children passing through a process of bilingual language acquisition - Brazilian sign language and the written modality of Brazilian Portuguese; both were second graders of Brazilian elementary education level, with ages between 9 and 10 years and both had an audiologic diagnosis of deep bilateral deafness. Data were gathered during a whole year and produced 30 hours of video, besides reports about 27 weekly sessions of 120 minutes each (60 minutes for physical-therapeutic assistance and 60 minutes for learning and development of Brazilian Sign Language). Sections of the constructed episodes were selected for analysis in order to emphasize the production of drawings and their relationships with gestures, narratives, games, writing and sign language. The focus of the analysis privileged the emergence of the changing processes happening in the dynamics of interactions between the research subjects, taking into account the particular and global aspects in its occurrence and constitution. Results brought to the surface the processes which the children mobilized, when immersed in the symbolic order, mainly through the drawing activity, as a very used signic visual apparatus, to establish their ways of

operating on, with and in language. More specifically, drawings, as a representation of reality, assured the objectivity and the signification that sign language, due to being incipient, was not able to convey. Besides, the work with drawing, interlaced with interactive and semiotic processes, allowed the children a first access to reading and writing in Portuguese, a much-needed resource for daily social practices. To sum up, drawing proved to be an instrument able to promote and propel social, and therefore, symbolic, significant, interactive and cognitive, development for deaf children, making them subjects of, in, and through language. Thus, the study on this subject makes deeper the vantage point of phonoaudiologic clinical practice, and can configure a new trend of research open to new and future interpretations.

KEYWORDS: Phonoaudiology; Language; Children's drawing; Deafness

1- INTRODUÇÃO GERAL

Alguns anos após minha graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp, 1983 - 1986) e, na busca de novos enfoques para o atendimento clínico, encontrei na Especialização em Linguagem da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep, 1998 - 1999) o que procurava: uma abordagem teórica e prática fascinante, baseada na perspectiva Histórico-Cultural e apresentada, em especial, pela Prof^a. Cristina Lacerda, que desde então, tem me honrado com sua parceria e orientações fundamentais.

Fiquei interessada no seu trabalho com o desenho infantil, desenvolvido no âmbito escolar, e dediquei-me a estudar o assunto na Clínica Fonoaudiológica, como possível recurso terapêutico para crianças com atraso no desenvolvimento de linguagem.

Este foco foi se adensando e se transformou na temática do meu mestrado. Seguindo seus conselhos, procurei expandir este conhecimento no doutorado, olhando agora, para sujeitos surdos, por apresentarem questões de linguagem bastante contundentes.

Com o propósito de discutir os aspectos clínicos fonoaudiológicos, tanto o Mestrado (2000 - 2002) quanto o Doutorado (2004 - 2008) foram desenvolvidos no Departamento de Pediatria, da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, mostrando-se uma asserção pertinente, com grande receptividade e acolhimento na sua recente área de concentração - Saúde da Criança e do Adolescente - (SCA/FCM/Unicamp).

O resultado desta pesquisa de doutorado é prazerosamente descrito a seguir.

Que sua leitura também possa assim ser!

O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século XIX, e tem sido objeto de estudo de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, artistas plásticos, fonoaudiólogos, entre outros especialistas, pelo fato da representação pictográfica ser considerada um meio para o acompanhamento e compreensão do

desenvolvimento da criança. O desenvolvimento deste campo de estudo, dá-se por conta de que a imagem, em todas as suas formas, vem ocupando cada vez mais um papel importante na comunicação e interação social, e constitui-se como um recurso visual bastante utilizado pela criança.

De um lado, a revisão da literatura¹ mostra autores como Luquet (1927/1969); Piaget e Inhelder (1948/1993); Widlöcher (1965/1988); Freinet (1969/1977); Lowenfeld e Brittain (1972/1993); Lurçat (1974/1988); Mèredieu (1974/1994); Lewis (2001), Greig (2004) que tendem a examinar a criança desenhando sozinha, e a focalizar o produto em vez do processo. Nessas concepções teóricas a produção de desenhos é referida como um processo desvinculado do meio social e da cultura:

Compulsoriamente, a criança passa por determinadas fases, etapas ou estágios do desenho, independentemente do meio em que está inserida. De modo geral, a criança de que tratam esses autores, está solta no tempo e no espaço, sem vínculo com qualquer contexto. O meio social é mencionado, geralmente, de forma superficial, sem uma preocupação mais detalhada em relação a sua influência ou participação no curso de transformações da produção gráfica (Silva, 2002:4)

De outro lado, os diferentes estudos de Klein (1952/2003); Winnicott (1958/2005); Gombrich (1960/1986); Freud (1965/2002); Wilson e Wilson (1982); Wesson e Salmon (2001), Genishi et al. (2001) e Braswell (2006) compartilham da opinião de que o impacto dos eventos interativos, em especial nos processos de linguagem durante a atividade de desenho, indica a necessidade de revisão da ênfase maturacionista nas discussões sobre o tema. E ainda nessa linha de pensamento, autores como Ferreira (1998); Silva (2002); Araújo e Lacerda (2002, 2006) e Luchesi e Reily (2007) conferem, à perspectiva Histórico-Cultural, a fundamentação do desenho como atividade sónica, que pode promover na criança, por meio das interações sociais e das mediações semióticas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

¹ Quando a referência da obra aparecer ano/ano, a primeira data corresponde à publicação do original, e a segunda, à da tradução consultada.

Já as discussões em torno da surdez vêm ganhando espaço nos últimos anos, e se tornou um tema de maior interesse de pesquisa no Brasil no final dos anos de 1980. De lá para cá, há mudanças significativas no tratamento do assunto, iniciadas com estudos nas áreas da Educação, da Lingüística, Filosofia, Antropologia, Medicina, Engenharia da Computação, Fonoaudiologia, entre outras. Cada área de conhecimento passou a preocupar-se com determinados aspectos da surdez (audição, escrita, oralidade, língua de sinais, bilingüismo, cognição, eficácia de novos dispositivos eletrônicos, por exemplo) e os conceitos de pessoa surda sofreram modificações no sentido de reconhecê-la na sua diferença lingüística, e não como portadora de uma deficiência.

A literatura fonoaudiológica mostra que não existe uma abordagem única acerca das concepções de linguagem que permeiam os diferentes estudos clínico-terapêuticos da surdez. Por muito tempo, a Fonoaudiologia, em virtude de sua história (ancorada ao ensino de língua e do bem falar) e características (caráter de mera correção ou ensino) teve sua prática fundamentada nos modelos com ênfase maturacionista de aquisição de linguagem. Estas práticas, ainda atuais, adotam a vertente tecnicista pressupondo uma linguagem adulta, pronta, acabada e estática, sem considerar o espaço conjunto de construção dialógica no contexto terapêutico. Tais práticas, porém, não permitem uma ação que assuma a linguagem em toda a sua amplitude, reduzindo a linguagem do surdo à sua produção articulatória e privando-o de um desenvolvimento pleno (Lacerda e Mantelatto, 2000).

Talvez o insucesso terapêutico em muitos casos e na busca de conhecer e interagir com o homem como sujeito que se comunica, surge uma outra forma de se conceber a Fonoaudiologia, apontando para o interesse em se:

considerar a linguagem humana em funcionamento, compreendendo a linguagem como constitutiva do sujeito, preocupada com as interações entre os interlocutores e os modos como ela se dá, focalizando modos de construção; das práticas enunciativas e discursivas (Lacerda e Mantelatto, 2000:36)

Nesse contexto, emerge a proposta de uma abordagem bilíngüe (adotada nesse estudo) para a pessoa surda. De acordo com as autoras citadas, o fonoaudiólogo que pretenda trabalhar com a linguagem, e não apenas com um segmento dela, precisa incorporar a abordagem bilíngüe, transformando sua prática na mais adequada possível para o atendimento integral da pessoa surda. A proposta bilíngüe é um modelo educacional de aspecto sócioantropológico, fundamentado no fato de a pessoa surda ser locutora natural de uma língua adaptada às suas condições de se relacionar no universo social, e ajustada às suas capacidades de expressão e compreensão. Este modelo tem como prerrogativa o direito do surdo utilizar duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na dimensão de uma primeira língua, e que servirá como base para o desenvolvimento de uma segunda língua, no caso, o Português.

Com essas considerações, propõe-se nesse estudo, um modelo de clínica em um cenário definidor da subjetividade, como lugar da constituição dos significados. O fonoaudiólogo aqui é visto como clínico/ terapeuta/ investigador, comprometido com o desenvolvimento da linguagem, na centralidade das práticas interpessoais e dialógicas/ conversacionais. O terapeuta, neste compromisso, vê a linguagem singularmente - caracterizada por sua heterogeneidade e composições enigmáticas - em que o seu funcionamento remete ao simbólico.

Aprofundando e investigando os pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural, reconhecendo as peculiaridades lingüísticas dos sujeitos surdos, privilegiando a língua de sinais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando os processos interlocutivos compreendidos em seus aspectos históricos e culturais, este estudo enfatiza a importância da experiência e vivência simbólica da criança surda, com o objetivo de produzir novos conhecimentos e conseqüente atuação no cotidiano do trabalho fonoaudiológico.

Nesse sentido, e considerando a Clínica Fonoaudiológica como âmbito propício para as pesquisas da linguagem e da surdez, o primeiro capítulo embasa-se na teoria Histórico-Cultural para discutir o desenho infantil como esfera

sígnica visual promotora e facilitadora do processo de significação para a criança surda, com aquisição tardia de língua e linguagem. A análise dos aspectos teóricos e conceituais permite fundamentar uma prática clínica fonoaudiológica comprometida com vários aspectos do desenvolvimento necessários à constituição integral da criança surda.

O segundo capítulo aborda o desenvolvimento - da criança surda, da linguagem e do desenho - como um processo em constante movimento. O foco das análises recai sobre a emergência das ações em mudança e na dinâmica das interações entre os sujeitos pesquisados. Os resultados mostram que o desenho configura-se como um rito de passagem para o desenvolvimento da escrita, e que o uso prioritário da língua de sinais associado ao trabalho com atividades sígnicas são fundamentais para que o desenvolvimento e aquisição da linguagem favoreçam as práticas sociais da criança surda.

Com interesse nesses resultados, o terceiro capítulo aprofunda a investigação das esferas simbólicas da linguagem (gesto, narrativa, desenho, escrita) concomitante ao desenvolvimento da Libras, com o intuito de favorecer uma aproximação prazerosa da leitura e da escrita do Português, para crianças surdas.

Finalizando este estudo, discute-se, de maneira geral, os três capítulos anteriores, ao focar os construtos teóricos e metodológicos da perspectiva Histórico-Cultural. Conclui-se que o desenho é um instrumento simbólico, relevante e merecedor de atenção na Clínica Fonoaudiológica, desencadeador de elaborações pessoais e de processos sociais de construção de conhecimentos, imprescindíveis ao desenvolvimento de linguagem de crianças surdas.

2- OBJETIVOS

2.1- Objetivo geral

Enfatizar a importância da experiência e vivência simbólica da criança surda, abordando, principalmente, o desenho como uma das formas de representar, nomear e significar a realidade, visando ao desenvolvimento de linguagem, à produção de novos conhecimentos e a uma conseqüente atuação no cotidiano do trabalho fonoaudiológico.

2.2- Objetivos específicos

2.2.1- Capítulo 1 Linguagem e desenho infantil no atendimento fonoaudiológico da criança surda: aportes teóricos da perspectiva Histórico-Cultural

Discutir aspectos de fundamentação teórica e conceitual para a reflexão do desenho infantil na Clínica Fonoaudiológica, abordando os processos de significação e suas implicações no desenvolvimento de linguagem da criança surda, com peculiaridades lingüísticas.

2.2.2- Capítulo 2 Examinando o desenho infantil como recurso para o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas

Investigar as práticas comunicativas desencadeadoras de processos de construção de conhecimentos, que relacionam o desenho à apropriação de sentidos e significados, e que podem interferir, significativamente, no desenvolvimento da linguagem da criança surda.

2.2.3- Capítulo 3 **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**

Explorar e abordar as esferas simbólicas da linguagem - gesto, desenho, narrativa, escrita - concomitante ao desenvolvimento da língua de sinais na fase inicial de aquisição da leitura e escrita da criança surda bilíngüe.

3- CAPÍTULOS

CAPÍTULO 1

Título do artigo: **Linguagem e desenho infantil no atendimento fonoaudiológico da criança surda: aportes teóricos da perspectiva Histórico-Cultural**

Title of the article: **Language and children's drawing in deaf children phonoaudiologic assistance: theoretical contributions of a Historic-Cultural perspective**

Autores:

Claudia Campos Machado Araújo: Fonoaudióloga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - SCA/ FCM/ Unicamp - Campinas (SP), Brasil.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda: Fonoaudióloga. Docente do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Piracicaba (SP), Brasil, e, orientadora convidada junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - SCA/ FCM/ Unicamp - Campinas (SP), Brasil. Pós-doutorado no CNR-Itália.

▪ Artigo submetido à Educação & Sociedade - Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Disponível no www.scielo.br

RESUMO

Este artigo, com base na teoria Histórico-Cultural, discute o desenho infantil como esfera sígnica visual promotora e facilitadora do processo de significação para a criança surda, principalmente com aquisição tardia de linguagem. Propõe-se destacar conceitos dessa teoria que abordam o funcionamento psíquico humano e sua constituição social, bem como o papel central da história e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da linguagem e da inserção da criança no circuito do simbólico. A análise destes aspectos teóricos e conceituais pode fundamentar uma prática clínica fonoaudiológica comprometida com o desenvolvimento social, lingüístico, cognoscitivo, interativo e simbólico necessário à constituição da criança surda, usuária da língua de sinais, como ser comunicante circunscrita pela linguagem.

Palavras-chave: Matriz Histórico-Cultural; Linguagem; Desenho infantil; Surdez; Linguagem de Sinais

ABSTRACT

This paper, based on a Historic-Cultural theory, discusses children's drawing as a signic visual sphere that promotes and enables the signification process for deaf children with late language acquisition. It aims to emphasize concepts of this theory that approach human psychic functioning and its social constitution, as well as the central role of history and culture in the development of higher psychological functions by means of language and of children's introduction in the circuit of the symbolic. The analysis of these theoretical and conceptual aspects can be the ground for a phonoaudiologic clinical practice engaged with the social, linguistic, cognitive, interactive and symbolic development necessary to making deaf children, speakers of sign language, as communicative beings immersed in language.

Keywords: Historic-Cultural matrix; Language; Children's drawing; Deafness; Sign Language

INTRODUÇÃO

A tentativa de reunir, em um modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo, ao longo de um processo histórico e cultural, incluindo a especificação do contexto social, confere a Vigotski¹, autor russo e representante majoritário da teoria Histórico-Cultural (1930/2003, 1931/1981, 1934/1995, 1934/2005, 1998)², a figuração de seu nome entre os grandes pensadores do século XX. Suas idéias multiplicaram-se e desenvolveram-se na obra de seus colaboradores, entre os quais Leontiev (1959/1981) e Luria (1930/1988). No exterior e no Brasil, diversos autores, através de seus estudos e dedicação a esta teoria, também têm proporcionado avanços nas interpretações de suas concepções, e alguns deles que tratam de temas relevantes ao escopo deste artigo, serão apontados e discutidos ao longo do texto.

A abordagem Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento do homem e a história do funcionamento de ordem superior como intrinsecamente relacionados às possibilidades de intercâmbios sociais. De fato, o que diferencia o homem de outros animais e marca a sua especificidade encontra-se ancorado no âmbito da produção cultural. O destaque na centralidade da linguagem e do uso de instrumentos como transformadores da história da espécie humana são demarcadores da evolução filogenética e constitutivos da ontogênese (história do organismo individual da espécie e a seqüência singular de processos e experiências vividos por cada indivíduo).

Vigotski (1931/1981) interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano (pensamento, linguagem, percepção, atenção, imaginação, memória), e que “envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (Oliveira, 1998:26). Este modo de funcionamento psicológico não está presente no indivíduo no seu nascimento, mas desde os primeiros momentos de vida, pela mediação de outra pessoa que atribui significado social à realidade, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas.

Assim, as funções psicológicas são a conversão, na esfera pessoal, da significação que as posições sociais têm na esfera interpessoal (Pino, 2000). Neste sentido, as funções superiores são relações sociais internalizadas que assumidas como fundantes, vão indicando a multiplicidade de formas e de possibilidades de se tornar sujeito nas práticas sociais (Smolka, 2000).

Na perspectiva Histórico-Cultural, a idéia de mediação está fundada na teoria marxista da produção. Para Marx (1867/1989), o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho. Pelo trabalho humano, ao mesmo tempo em que os homens transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades materiais e psicológicas, transformam-se eles mesmos, desenvolvendo funções e habilidades especificamente humanas: à medida que a produção progride com o trabalho, desenvolve-se a cultura humana com todo o seu simbolismo - linguagem, artes, religião e ciências.

Vigotski (1998) fala de dois tipos de mediadores: os instrumentos - elementos externos ao indivíduo, orientados para regular suas ações sobre os objetos e controlar os processos da natureza - e os signos - orientados, internamente, para o próprio sujeito, dirigem-se ao controle de ações psicológicas. “O termo função psicológica superior, ou comportamento superior é utilizado como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (Freitas, 2002:30).

Os instrumentos, além de sua especificidade, caracterizam-se por sua finalidade, e estão dirigidos para o mundo externo: são ligados ao trabalho do homem, e contribuem para o desenvolvimento de sua relação com o meio histórico-cultural. A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade.

Já os signos, são mecanismos psicológicos e servem para controlar as ações psicológicas do homem. Os signos são orientados internamente: podem modificar o comportamento e a conduta do homem, além de alterar por completo o fluxo e a estrutura das funções psicológicas superiores. Esta última característica é apontada por Vigotski (1998) como sua propriedade fundamental.

Estabelecendo uma analogia do uso do signo e sua ação psicológica com o uso do instrumento no trabalho, o autor destaca o papel dos signos nas atividades psicológicas e considera o signo como marca externa que, pelo processo interno de sua utilização, vai se transformando em processo de mediação. O homem realiza ações externas que são interpretadas de acordo com seu grupo cultural. À sua ação é atribuído um significado que está no externo - no social - e que, gradualmente, é internalizado, incorporado.

Na perspectiva Histórico-Cultural, este princípio estende-se para as primeiras aprendizagens porque, segundo o ponto de vista desse autor, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo.

De forma coerente com a perspectiva teórica em que se situa, Vigotski (1998) acredita que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são dois fenômenos inseparáveis. O que faz de um indivíduo da espécie *Homo* ser um humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação é, no caso, sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura. Isto ocorre pela progressiva participação do homem na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está sendo envolvido. É como integrante desta rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que o homem incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens, semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua constituição no plano da subjetividade (Pino, 2005).

Afirmando as influências dos fatores biológicos, culturais e sociais na constituição e no desenvolvimento humano, Vigotski (1998) refere-se também ao desenvolvimento da criança e vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatizando o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Na infância, momento singular do desenvolvimento humano, as interligações de aspectos biológicos e aspectos da relação da criança com o ambiente cultural em que está inserida, são

muito evidentes. Nesta relação, é fundamental o papel desempenhado pelo outro, como agente eficaz que propicia a aprendizagem na interação social.

Lacerda (1995) explica que nem toda experiência de aprendizagem interfere de forma semelhante no desenvolvimento. Cada aprendizagem /ação/ conhecimento/ relação incorporada produz transformações internas em graus diferentes.

Discutindo os mecanismos pelos quais, na relação com o outro, as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento, Vigotski (1998) recorre ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades interpessoais.

Através deste conceito defendido pelo autor durante os intensos debates sobre educação na década de 1930, desenvolveram-se os aspectos centrais da sua teoria: a transformação de um processo interpessoal (social) em um processo intrapessoal (individual) (Steiner e Soubberman, 1998).

Para Góes (2000), o que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado. Com seu refinamento e internalização, transforma-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes. Neste movimento, as experiências de aprendizagem geram a consolidação e a autonomização de formas de ação, abrindo zonas de desenvolvimento proximal: “A boa aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas” (p.24).

Como o próprio Vigotski (1998) destaca, a visão do desenvolvimento e a possibilidade de aprendizagem é assim mais prospectiva pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial), que retrospectiva pelos processos que já amadureceram (nível do desenvolvimento real); considera

o consolidado, e focaliza o emergente, o potencial. Na medida em que o autor viu a aprendizagem como um processo essencialmente social, que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, em que o papel da linguagem é destacado, percebe-se que é na construção de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas são constituídas. Outra autora, também apoiada em Vigotski, assinala: “O conceito de zona de desenvolvimento proximal localiza o ponto em que a cultura e indivíduo constituem-se mutuamente” (Tunes, 2000:46).

Vigotski (1998) utiliza o termo mediação para indicar a ação de suporte que um indivíduo dá ao outro no processo de ensino-aprendizagem e afirma que é dentro da zona de desenvolvimento proximal que a intervenção é mais transformadora, pela possibilidade da internalização: as formulações dos conceitos de internalização e desenvolvimento proximal mostram que o caráter social da atividade do sujeito não se encontra somente na existência de um contexto social que influencia os processos subjetivos. O plano intersubjetivo está na gênese da atividade individual, participando da construção das formas de ação autônoma ou da auto-regulação. Por outro lado, haja vista uma necessária interdependência nos planos inter e intra-subjetivo, a gênese do seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados, “o sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo” (Góes, 2000:25).

As funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Este plano interno, intra-subjetivo não é a atualização do plano de consciência pré-existente, mas é um modo de funcionamento que se elabora com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito. Resultante assim da apropriação das formas de ação - que pode regular, mediar outras ações - o funcionamento interno é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo, sendo dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito

quanto de ocorrências nas relações mediadas dos contextos interativos. “E vale enfatizar, o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação do sujeito com o outro” (Góes, 2000:24).

Para esta autora, a criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo em que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética (no sentido de gênese) e constituição recíproca.

As idéias fundamentais de Vigotski sobre a linguagem foram compiladas no livro *Pensamento e Linguagem* (1934/2005), que percebia a conexão entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo deste em um processo contínuo e dinâmico, ao contrário das concepções clássicas que consideravam a relação pensamento - linguagem como invariável ao longo do desenvolvimento.

Vigotski relaciona pensamento e linguagem, não havendo para ele, possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação dos processos interativos. Considerou que esta relação tem na filogênese e na ontogênese raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento do sujeito, tornando-se um todo indissociável, cujos aspectos distintos (pensamento, fala e interação social) conectam-se em um processo de interconstituição. É a inserção do sujeito em um dado grupo cultural que possibilita a vinculação dos processos de pensamento e linguagem.

Este autor explica a função mediadora da linguagem nos processos inter e intrapsíquicos, sendo a relação pensamento-linguagem, a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. O signo (a linguagem) ao orientar-se para o próprio sujeito, regula ações e estrutura o campo simbólico, constituindo-se no princípio explicativo da atividade consciente, a base do funcionamento psíquico de ordem superior. Destaca-se o fato de que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento de linguagem estão relacionados, pois é a linguagem que

propiciará a mediação dos diferentes processos sociais. A aquisição da linguagem, sistema simbólico fundamental, define um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano, e a palavra, signo por excelência, assume papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo.

Pela palavra, a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente, estabelecido socialmente, e que vai se constituir no processo de interação social.

Vigotski (1934/2005) considera o significado, um aspecto intrínseco da palavra, e esta pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. No significado, estão inscritos os valores e ideologias sociais; logo, a criança vai se tornando sujeito pela aquisição da palavra e do seu significado. Na vida psíquica, a significação tem papel fundamental, pois, a realidade apresenta-se ao homem pelos significados, pelos conceitos da linguagem.

Vigotski (1998 e 1930/2003) focaliza outros processos específicos da significação, explorando as esferas simbólicas de atividade da linguagem: o gesto, o desenho, o jogo, a narrativa e a escrita. A emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural, planos que na filogênese aparecem separados, mas na ontogênese coincidem e se interpenetram.

Atividades com/na linguagem, mediadas pelas esferas simbólicas, permitem modos de dizer, que exigem outros modos de lidar com a significação: as atividades simbólicas efetivam-se como modo de expressão e interpretação que a criança efetua sobre o mundo, em um formato de leitura sobre a realidade circundante. Visto desta maneira, a significação é o elemento principal da linguagem, que circula nos diferentes registros do agir, do falar, do desenhar e do escrever.

Este estudo interessa-se particularmente pelo desenho infantil, por considerar que essa atividade colabora para o refinamento da capacidade de significação, criando um modo simbólico de objetivação do pensamento da criança.

Em sua obra “Imaginación y el arte en la infancia”, Vigotski (1930/2003), analisa e explica questões referentes ao desenho infantil. Sua teoria apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho por considerar que a figuração reflete o conhecimento da criança e que seu conhecimento refletido no desenho, é constituído pelo significado da palavra. Seu desenho significa suas idéias e é produto de seu pensamento.

Para pensar, a criança depende de sua memória. Logo, a criança precisa de memória para desenhar: ela pensa lembrando, e desenha pensando. Vigotski (1998) afirma que toda intenção exige a participação da memória. A criança ao ter a intenção de desenhar algo, faz isso lembrando das figuras esquemáticas referentes ao que conseguiu memorizar. A criança memoriza o que faz sentido para ela. Assim, a construção e a leitura de imagens envolvem observação, memória, imaginação e capacidade de estabelecer relações com o mundo real e também com o imaginário (Ferreira, 1998).

Franchi (1987) afirma que a imaginação amplia o campo de referência para a atividade criadora do sujeito. A criatividade é um atributo do comportamento lingüístico - tanto verbal quanto gráfico - que se manifesta ainda no nível da construção de suas expressões. A imaginação apóia-se na memória, dispõe do material arquivado e percebido do mundo em novas combinações, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, aspecto inovador (transformando as imagens do mundo) e cristalizador (refletindo o aspecto cultural e histórico do signo).

De acordo com Ferreira (1998), a partir do momento em que o desenho é figurativo e pode ser interpretado como representação da realidade, ele torna-se signo: o que caracteriza o signo é o fato dele ser interpretável. É a interpretação que transforma uma figuração em signo. E, para que o desenho seja

compreendido, há a necessidade do diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete, como condição fundamental, visto que os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras. O desenho da criança é uma atividade manual e mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra: interfere sobre ela e sofre sua interferência.

LINGUAGEM E DESENHO INFANTIL NO ATENDIMENTO FONAUDIOLÓGICO DA CRIANÇA SURDA

As discussões em torno da surdez vêm ganhando espaço nos últimos anos e a Fonoaudiologia tem apresentado um papel crescente no atendimento da pessoa surda.

Quando uma família, após o diagnóstico de surdez, procura o fonoaudiólogo na busca de uma proposta que vise ao melhor desenvolvimento para seu filho, é fundamental que este profissional dê transparência aos modelos de atendimento terapêutico oferecidos à criança surda, à concepção de linguagem que permeia cada um deles e às consequências trazidas pela opção de uso de cada uma das abordagens disponíveis (Lacerda e Mantelatto, 2000).

Dentre as abordagens e procedimentos assumidos pela Fonoaudiologia para o atendimento de sujeitos surdos, privilegiar-se-á aqui, a Abordagem Bilíngüe. A proposta bilíngüe de atenção à pessoa surda, sugere que a criança deve ser exposta o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como sua língua natural (nascida na comunidade surda) e passível de ser adquirida sem condições especiais de aprendizagem. A abordagem bilíngüe preconiza, ainda, que também seja ensinado ao surdo, a língua da comunidade ouvinte na qual se encontra inserido, na modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. De acordo com as autoras supracitadas, o fonoaudiólogo que pretenda trabalhar com a linguagem, e não apenas com um segmento dela, precisa

incorporar a abordagem bilíngüe, transformando sua prática na mais adequada possível para o atendimento integral da pessoa surda. Ao assumir tal proposta, “a preocupação central do trabalho terapêutico deve ser sempre o desenvolvimento de *linguagem* do sujeito surdo” (Lacerda e Mantelatto, 2000:39).

A problemática central da surdez diz respeito às peculiaridades de sua condição lingüística (sujeitos bilíngües, não ouvintes e usuários de uma língua viso-espacial). A língua dos surdos está nos sinais, feitos com as mãos, e é através deles que a criança pode compreender e interferir no mundo. Se a expressão lingüística está nas mãos é fato considerar que no sinal está a palavra/fala do surdo. Estas diferenças lingüísticas, entre muitas outras, devem ser compreendidas como possibilidade de maior enriquecimento no âmbito das relações interpessoais, sendo que a compreensão de como cada sujeito faz uso de sua linguagem e como essa estrutura o seu pensamento, possibilita o total desenvolvimento de suas potencialidades.

Nos textos que se referem à surdez, Vigotski (1934/1995) enfoca a dificuldade do sujeito em se apropriar da palavra falada, o que acaba gerando obstáculos para sua inserção na cultura, uma vez que a palavra é o signo psicológico fundamental para o desenvolvimento das funções superiores. O surdo acaba ficando à margem das experiências típicas de seu meio social, o que gera um estado de “mutismo” e uma “falta de consciência”, que compromete o seu desenvolvimento cognitivo e social (Silva, 1998).

A situação social do sujeito, neste caso, está vinculada à precariedade de desenvolvimento de linguagem, secundária à perda de audição. Deve-se ter claro que o indivíduo surdo não ouve em função de um déficit fisiológico/sensorial que impede ou limita a via auditiva. No entanto, esse não é o principal problema para o surdo, mas sim, a impossibilidade de adquirir naturalmente a linguagem oral, que é usada pelo grupo majoritário de ouvintes. O fato de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo através da fala, acarreta problemas muito importantes para a criança surda.

Estima-se que 10% da população brasileira, cerca de 18 milhões de pessoas, tenham algum tipo de deficiência. Desse total, 15% são surdos, o que significa que o Brasil tem aproximadamente 2,5 milhões de surdos. E, ainda, 95% das crianças surdas, são filhas de pais ouvintes (IBGE, 2007).

A surdez no Brasil, ainda não é descoberta, em muitos locais, imediatamente ao nascimento da criança e a aquisição de sinais, quando apresentada à família como possibilidade concreta de desenvolvimento da criança, é assumida, na maioria dos casos, tardiamente, acarretando um desenvolvimento lingüístico atípico.

Crianças surdas filhas de pais ouvintes, não compartilham uma mesma língua com seus pais, não havendo uma interlocução efetiva, e assim elas se limitam a poucos gestos representativos, geralmente de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio social, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem. Diferente do ouvinte que possui este recurso desde que nasce.

Assim, uma criança ouvinte pequena, por exemplo, pode se comunicar verbalmente, porque embora ainda sem o domínio amplo da linguagem, é capaz de participar de diálogos, situando-se no espaço discursivo.

Tal fato não acontece com o surdo, pois não tendo acesso ao discurso que é falado, ou tendo acesso apenas parcial (fragmentos auditivos, gestos e expressões faciais), fica circulando em um espaço restrito de sentidos, e suas manifestações (gestos e vocalizações) nem sempre são adequadamente interpretadas nos contextos de interação. Isto não quer dizer que ele não seja capaz de se comunicar, mas precisa de outros recursos para fazê-lo, percorrendo vias distintas daquelas observadas nas relações entre pais e filhos ouvintes.

Porém, crianças surdas filhas de pais surdos, em geral, interagem com seus pais em um ambiente inundado pela língua de sinais. Neste contexto, estas crianças vão adquirindo esta língua sem grandes obstáculos, e ao se

confrontarem com interlocutores que dominem a língua de sinais, não apresentam qualquer dificuldade. Ou seja, o atraso de linguagem não é inerente à surdez, e sim, conseqüência de interação e trocas nos espaços sociais de interlocutores que usam uma língua não acessível à criança surda.

Esse contexto então, da experiência social empobrecida, do atraso de linguagem (em função da ausência de língua), da vivência simbólica fragmentada, confere ao surdo, dificuldades interacionais, cognitivas, lingüísticas e educacionais, criando obstáculos para a criança em sua atuação sobre o mundo e sobre o outro. “Se o acesso à língua é parcial, também são parciais o entendimento e a participação do surdo no seu funcionamento” (Santana, 2007:155).

Por essa especificidade, a área de estudos da surdez discute/tematiza sobre o papel central da linguagem no desenvolvimento humano, e é palco de várias investigações que buscam pesquisar o curso de construção da(s) língua(s) na constituição do sujeito surdo, principalmente no âmbito social familiar e educacional (Lacerda, 1996; Silva, 1998; Moura, 2000; Lodi et al., 2002; Berberian et al., 2006, entre outros).

Todavia, na literatura fonoaudiológica, são poucas as descrições ou referências que abordam também as esferas simbólicas como processos de significação na constituição do sujeito surdo, que adquire freqüentemente na realidade brasileira, a língua de sinais tardiamente, em ambientes formais e sem interlocutores proficientes (Silva et al., 2003; Araújo e Lacerda, 2006; Guarinello, 2007).

Este estudo, então, enfatiza a importância e necessidade social da significação para a criança surda, e para isso, atribui ao simbólico a possibilidade de um trabalho lingüístico, contínuo e interativo, que permita ao sujeito surdo atuar na e sobre a linguagem. Sobretudo, procura evidenciar um trabalho sobre a linguagem, na medida em que se busca favorecer o desenvolvimento inter e intrapsicológico, os processos emergentes de aprendizagem e sua internalização.

Apresentando restrições lingüísticas para o uso da língua da comunidade majoritária, a criança surda é convidada a entrar no mundo simbólico da linguagem, para produzir sentidos e significados nos diferentes lugares sociais que ocupa.

De acordo com Santana (2007), a linguagem é o principal mediador das funções cognitivas, e as esferas simbólicas (processos de significação), atuam mesmo na ausência de uma língua melhor organizada. Os surdos têm memória, atenção, percepção que também são construídas, sobretudo, visualmente. Na ausência de uma língua estruturada, o cérebro - dinâmico - organiza-se por meio de processos de significação eminentemente visuais, conferindo uma qualidade particular à cognição, um processamento simultâneo e espacial. Entretanto, a ação simbólica da cognição é uma conquista da linguagem.

Visto dessa maneira, e por ser um recurso visual, com o objetivo de desenvolvimento de linguagem em uma língua viso-espacial, considera-se que o trabalho fonoaudiológico com a esfera sígnica do desenho possa ser facilitador e propulsor do desenvolvimento social, e, portanto, simbólico, significativo, interativo e cognoscitivo para a criança surda, constituindo-na como sujeito da/na/pela linguagem.

Sabe-se que a tarefa do fonoaudiólogo é inserir o sujeito no universo da linguagem, e para isso, é preciso de língua. Mas, muitas vezes, a criança surda que chega para o atendimento fonoaudiológico, geralmente filha de pais ouvintes, não possui uma língua estruturada que possa embasar o trabalho terapêutico.

É nesse sentido que, dentro do trabalho fonoaudiológico com a criança surda, o desenho pode se tornar uma ferramenta terapêutica que possibilita trazer a criança para o mundo da língua e da linguagem: o uso do desenho como processo de significação possibilita que a criança atue no mundo simbolicamente, mesmo quando ainda não adquiriu por completo uma língua. Ao desenhar, a criança pode se expressar e o terapeuta interpretar o que ela pretende. Nessa interação, o terapeuta insere o sinal/palavra, favorecendo a circulação da linguagem nesse espaço.

Ao desenhar, a criança guia-se pelos significados que se impõem ao campo perceptivo. O deslocamento efetiva-se pela linguagem, mais especificamente, pelos sinais que a criança surda possa fazer e apreender.

A gênese do desenhar encontra-se ancorada às condições sociais e históricas em que os sujeitos estão inscritos e nas transformações que a imaginação permite efetuar. Por isso, a atividade do desenho permite a emergência de figurações de objetos e de elementos que não estão necessariamente presentes no concreto, mas encontram-se configurados pela linguagem, através das possibilidades criativas.

Neste movimento, a criança pode expressar algo que conhece (a partir de sua memória, percepção), mas que não poderia “dizer” ainda pela restrição de conhecimento de língua.

O desenho pode então, no espaço terapêutico, configurar-se como uma possibilidade de dizer, que pode ser acolhida pelo terapeuta (interlocutor) que lhe atribui sentido (atributo do signo), tornando-o passível de interpretação. Ao vincular este desenho a um sinal/palavra, o terapeuta favorece a construção da língua, no caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao mesmo tempo em que colabora para o desenvolvimento de linguagem e das possibilidades de dizer e de ser compreendido desse sujeito.

Assim, ao estabilizar os seus significados, pelo sinal, a criança surda atribui sentido à ação gráfica. A criança também vai compondo os significados de seu desenho e negociando, diretamente ou não, com seu interlocutor. O desenho pode apresentar uma variedade de sentidos, e o desenhar vai sendo, então, constituído pelos signos, pelas diversas possibilidades de interpretação que suscita e que coloca o sujeito surdo em uma rica situação dialógica, permitindo e marcando a entrada desse sujeito no universo da linguagem.

Cada gesto, cada sinal, cada marca deixada no papel, fundamenta o desenvolvimento do desenho e um conseqüente desenvolvimento de linguagem. Tal desenvolvimento demonstra os processos pelos quais, a criança, quando

imersa no simbólico, lança mão para demarcar seus modos de operar sobre e na linguagem, possibilitando revelar sua subjetividade, bem como introduzir-se e manter-se sujeito do diálogo, mesmo diante das dificuldades impostas pela ausência de domínio de uma língua.

O desenho tem sido pouco explorado na Clínica Fonoaudiológica como lugar propício para desenvolvimento de linguagem, em geral. Mas, para o trabalho com a surdez seria um instrumento muito interessante pelos argumentos aqui trazidos. Importa e interessa aprofundar esta discussão porque pode auxiliar no trabalho com a linguagem de sujeitos surdos, especialmente para aqueles com acesso tardio à Libras.

NOTAS

1. Usaremos a grafia Vigotski, neste texto, já que seu nome tem sido grafado de diferentes maneiras, segundo as diferentes línguas para as quais é traduzido. E, nas referências bibliográficas, será adotada a grafia do nome conforme original.
2. Quando a referência da obra aparecer ano/ano, a primeira data corresponde à publicação do original, e a segunda, à da tradução consultada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngüe. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (orgs). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, p. 221-43, 2006.

BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (orgs). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. São Paulo: SE/CENP, 1987.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Pesqui.*, n. 116, p. 21-39, 2002.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cad Cedes*, n. 24, p. 21-29, 2000.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2007. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 21 dez. 2007.

LACERDA, C. B. F. *Inter - relação entre oralidade, desenho e escrita - o processo de construção do conhecimento*. Taubaté: Cabral, 1995.

_____. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. [Tese Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs). *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, p. 23-43, 2000.

LEONTIEV, A. N. (1959/ 1981) *Problems of development of the mind*. Moscou: Progress Publishers, 1981 [original de 1959].

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE O. (orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LURIA, A. R. (1930/ 1988) O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988 [original de 1930].

MARX, K. (1867/ 1989) *O Capital*. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 [original de 1867].

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio- Histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

PINO A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cad Cedes*, n. 24, p. 38-41, 2000.

_____. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. [Dissertação - Mestrado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, M. Z. (orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cad Cedes*, n. 50, p. 26-40, 2000.

STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Cad Cedes*, n. 35, p. 36-49, 2000.

VYGOTSKII, L. S. (1930/ 2003) *Imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Akal Ediciones, 2003 [original de 1930].

VYGOTSKY, L. S. (1931/ 1981) The genesis of the development of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Nova Iorque: M. E. Sharpe, 1981 [original de 1931].

VYGOTSKII, L. S. (1934/ 1995) Fundamentos de defectologia. *Obras completas*, vol. 5. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995 [original de 1934].

VYGOTSKY, L. S. (1934/2005) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [publicado postumamente em 1934].

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 1998 [org. COLE, M. et al. - textos originais de diferentes datas].

CAPÍTULO 2

Título do artigo: **Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas**

Title of the article: **Examining children's drawing as a therapeutic resource for deaf children's language development**

Autores:

Claudia Campos Machado Araújo: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - SCA/ FCM/ Unicamp - Campinas (SP), Brasil.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda: Docente do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Piracicaba (SP), Brasil, e, orientadora convidada junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - SCA/ FCM/ Unicamp - Campinas (SP), Brasil. Pós-doutorado no CNR-Itália.

- Artigo submetido à Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

RESUMO

A vivência prática do desenho na Clínica Fonoaudiológica é abordada como o núcleo central e gerador deste trabalho. Procurou-se investigar as práticas dialógicas desencadeadoras de processos de construção de conhecimentos, que relacionassem o desenho à apropriação de sentidos e significados, que pudessem interferir no desenvolvimento da linguagem da criança surda. Com base no referencial de análise qualitativa, utilizaram-se os construtos teóricos e metodológicos da perspectiva Histórico-Cultural. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças surdas bilíngües, ambas do sexo masculino; faixa etária de 9 e 10 anos; diagnóstico audiológico de surdez profunda bilateral e queixa de atraso do desenvolvimento de linguagem. Os dados coletados ao longo de um ano contêm 30 horas de filmagem e relatórios das sessões semanais de 120 minutos (60 minutos destinados ao atendimento clínico-terapêutico e 60 minutos ao aprendizado e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais). Reconhecendo o desenvolvimento - da criança, da linguagem e do desenho - como um processo em constante movimento, o foco das análises recaiu sobre a emergência das ações em mudança e na dinâmica das interações entre os sujeitos. Os resultados mostraram que o uso prioritário da língua de sinais associado ao trabalho com atividades sígnicas, além da consideração das particularidades lingüísticas e das mediações semióticas, foram fundamentais para que o desenvolvimento e aquisição da linguagem favorecessem as práticas sociais da criança surda.

DESCRITORES: Linguagem; Surdez; Desenho; Linguagem de Sinais; Bilingüismo

ABSTRACT

The practical experience of drawing in the Phonoaudiologic Clinic is taken as the central and generating nucleus of this work. One investigated dialogical practices that trigger processes of knowledge construction able to relate drawing to the appropriation of senses and meanings which could affect the deaf children's language development. From the point of view of a qualitative analysis, theoretical and methodological constructs stemming from a Historic-Cultural perspective. Research subjects were two bilingual male deaf children with ages between 9 and 10 years and both had an audiologic diagnosis of deep bilateral deafness and complaints of delays in language development. Data were gathered during a whole year and produced 30 hours of video, besides reports about 27 weekly sessions of 120 minutes each (60 minutes for physical-therapeutic assistance and 60 minutes for learning and development of Brazilian Sign Language). Taking children's, language's and drawing's development as a constantly-changing process, the focus of the analyses were the emergence of actions-in-change and the dynamics of the interactions between the studied subjects. Results showed that the priority given to sign language use associated with the work with signic activities which took into account linguistic particularities and semiotic mediations were vital for language acquisition and development to favor deaf children's social practices.

KEYWORDS: Language; Deafness; Drawing; Sign Language; Bilingualism

INTRODUÇÃO

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de uma linguagem organizada, própria da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem. Além disso, influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional.

A perda auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons. Em virtude da natureza complexa do ser humano, traz sérias conseqüências para o desenvolvimento do indivíduo, já que padrões sociais, emocionais, lingüísticos e intelectuais, assim como seus problemas, estão inextricavelmente ligados.

A partir da perspectiva Histórico-Cultural⁽¹⁾ do desenvolvimento humano é possível afirmar que a surdez é a deficiência que causa maiores danos para uma pessoa, por atingir exatamente a linguagem e sua infinita possibilidade de utilização. Em uma abordagem que considera o homem como ser biológico e social, como membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico ressalta-se a constituição do sujeito sócio cultural.

Esta teoria⁽²⁾ afirma que é no plano das relações entre os sujeitos e no contexto das interações e significações sociais que as ações adquirem sentido, organizando a atividade mental, e, aponta o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento psicológico, ressaltando o caráter de mediação e a dimensão simbólica que perpassa todo o processo de elaboração do funcionamento interno.

Neste processo de apropriação e elaboração da cultura, a linguagem e o sujeito emergem, em uma relação de mútua constituição. Por meio da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a cerca, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social.

É o uso da palavra na relação dialógica, no discurso, que possibilita o desenvolvimento da função do pensamento. Por meio do uso da palavra, os sujeitos desenvolvem a possibilidade de superação dos aspectos relativos ao contexto temporal e espacial; desenvolvem a capacidade de abstração, de planejamento e antecipação de suas ações, e constroem sua individualidade.

Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa.

Tais funções se encontram seriamente comprometidas na criança surda, em razão das insuficientes oportunidades oferecidas pelo grupo social (família e escola principalmente) que não partilha de uma mesma língua.

Ora, desde o nascimento, as crianças ouvintes interagem em sua língua materna. Essa língua, que se constitui em situações naturais, permite construir hipóteses, categorizações, conhecimento sobre o mundo, e o mais importante, permite a identificação cultural com um grupo de referência e ao qual pertence.

Para as crianças surdas esse processo assume novos contornos, principalmente se nasceram em família de pessoas não surdas, falantes de uma língua sem nenhuma significação para elas pela impossibilidade de apreendê-la pela audição. Tendo em vista a dificuldade destas crianças para adquirir a língua falada (oralidade) muitas vezes, acabam sendo rotuladas de “incapazes” ou “deficientes”.

Em relação ao tema da deficiência, a abordagem Histórico-Cultural⁽¹⁾ afirma que uma criança, com qualquer déficit ou que é considerada fora da normalidade de seus pares, não se desenvolve, necessariamente, menos do que esses, mas de outra maneira. Nessa perspectiva teórica, visualiza-se o horizonte de potencialidades a serem estimuladas em todo e qualquer sujeito, pela linguagem, sem limite de idade e/ ou local, seja pelos recursos disponíveis na cultura, seja por outros sujeitos que constituem o grupo social.

Uma limitação ou déficit pode tornar-se um potente impulso para o avanço pessoal, justamente pelas dificuldades enfrentadas, favorecendo estímulos à produção de uma compensação, não biológica, mas pertencente ao funcionamento psicológico, em uma idéia inerente à plasticidade dos processos de desenvolvimento⁽⁴⁾.

São nas condições de interação social, na expansão das relações interpessoais, nas possibilidades de significação do mundo, que se darão a construção da identidade, da subjetividade e do funcionamento psicológico superior das crianças surdas. Neste sentido, considera-se que a linguagem é totalmente permeada pela dimensão simbólica, sónica e significativa da experiência humana.

A Fonoaudiologia tem tido um papel crescente no atendimento da pessoa surda. Profissão recente, que se estabeleceu no Brasil na década de 1960, tem sido cada vez mais, uma das primeiras portas de entrada oferecidas aos pais de crianças surdas quando do diagnóstico de surdez. Muitas vezes, é esse profissional que orienta a família frente às possibilidades educacionais e terapêuticas oferecidas à criança surda e que, junto com ela, decide os passos a serem dados para a conquista do melhor desenvolvimento daquela criança⁽⁵⁾.

O olhar do fonoaudiólogo deve voltar-se para o processo de desenvolvimento de linguagem desta criança, significando suas primeiras elocuições em sinais, na dimensão de uma primeira língua, e, posteriormente, na forma oral e/ou escrita, na dimensão de uma segunda língua, abrindo espaço para que esta criança possa se constituir e se perceber como sujeito lingüístico. Sob este ponto de vista, a teoria Histórico-Cultural mostra-se proficiente ao ser tomada como concepção de linguagem para subsidiar e fundamentar o processo clínico terapêutico.

Nesta abordagem,⁽²⁻³⁾ encontram-se fundamentos epistemológicos necessários à compreensão da constituição do conhecimento e do comportamento humanos, da mediação inter/ intra-pessoal e social, dos instrumentos e signos, do

pensamento e da linguagem, da internalização e zonas de desenvolvimento, das esferas de atividade simbólica, da memória, figuração e imaginação, que são conceitos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Como conseqüência do papel central que a linguagem ocupa nesta concepção, ela é considerada como sistema sógnico, fundamental entre os seres humanos. Em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição da consciência.

Influenciadas pelas proposições marxistas, idéias oriundas da corrente Histórico-Cultural, abordam a linguagem como instrumento e recurso de mediação, representação, compreensão, aprendizagem e constituição do sujeito e, conseqüentemente, de sua ação sobre o mundo. Afirmando as influências dos fatores biológicos e sociais na constituição e no desenvolvimento humano, esta teoria, ao referir-se especificamente ao desenvolvimento da criança, diz que o desenvolvimento infantil por ser um processo altamente complexo, não pode ser definido em nenhum de seus estágios, com base em uma só de suas características.

Na filogênese, o desenvolvimento humano desdobra-se em linhas: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Na ontogênese, as duas linhas se fundem e formam um processo complexo. Analisar, apenas, o aspecto biológico, não permite explicar o que é específico ao homem, não revela a origem do funcionamento mental complexo, pois a história das funções superiores encontra-se imbricada às possibilidades/condições/exigências do contexto cultural. As bases explicativas orientam-se, assim, para a cultura e a história.

Por ser um dos primeiros sistemas de signos que a criança utiliza, a linguagem é vista como elemento essencial de mediação na construção e no desenvolvimento de outras atividades representativas, portanto, simbólicas. É na atividade simbólica que a criança reconstrói as suas vivências com o mundo adulto, por intermédio das regras e das generalizações de papéis padronizados culturalmente⁽⁶⁾. Quando a linguagem oral já está relativamente consolidada, a

criança, em geral, começa a utilizar também o desenho como forma de representação.

Os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação⁽⁷⁾. Esta afirmação é de extrema relevância, não somente por constatar que o desenho promove uma real libertação do campo perceptivo, por ser um signo interpretável como representação da realidade que pode referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, mas principalmente, por evidenciar que existe uma intrínseca relação entre a imaginação e o desenvolvimento lingüístico.

Ao desenhar, a criança está imersa no universo simbólico, universo simbólico este comum ao gesto, aos sinais e à escrita. Ao desenhar, a criança relaciona-se com signos, reflete sobre eles, aperfeiçoando-se nesta experiência. Suas reflexões, resultantes de sua atividade mental e manual, podem interferir significativamente em sua constituição e atuação social.

Mas, para compreender o desenho e estudá-lo, é necessário observar os movimentos intersubjetivos que possibilitam significações negociadas na dinâmica interativa. Por isso, a reflexão sobre a importância da dimensão interativa do desenhar e dos seus processos de significação emergentes nas figurações, permite a análise dos variados recursos lingüísticos que a criança vai utilizando para configurar sua realidade e imaginação. O desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação e memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais⁽⁷⁾.

A revisão bibliográfica mostra que não existe uma abordagem única do desenvolvimento do desenho. Este tema tem sido estudado, privilegiando um ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico e estético.

Estas descrições⁽⁸⁻⁹⁻¹⁰⁾ fazem-se pelos caminhos da experiência, do estilo, da significação, explicados por uma visão maturacionista, em que a evolução da figuração é marcada por etapas indicativas do comportamento da criança que desenha. Acompanhando o desenvolvimento intelectual das crianças, está o modo de figurar a realidade, caracterizada em fases e estágios da evolução do desenho infantil.

Assim, a produção de desenhos é concebida como um processo desvinculado do meio social e da cultura, tendendo a examinar a criança desenhando sozinha, e a focalizar o produto em vez da sua dinâmica. Mesmo assim, são unâimes em afirmar que as figurações apresentadas nos desenhos das crianças revelam a intenção de representar a realidade.

Em contrapartida, outros estudos⁽⁷⁻¹¹⁻¹²⁾ afirmam que o impacto dos eventos interativos, em especial os processos de linguagem na atividade de desenho indicam a necessidade de revisão da ênfase maturacionista nas atuais discussões sobre o tema.

A perspectiva Histórico-Cultural favorece a compreensão das constituições do conhecimento e da imaginação, vinculadas ao desenvolvimento e à realidade da criança, contendo elementos para superação das concepções até hoje predominantes, e que fundamentam outro modo de interpretar o desenho: aquele que considera a criança como um ser social, que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas em determinados estágios de desenvolvimento.

Nessa ótica, entender a criança como uma rede interativa cujas conexões estão completamente em integração, significa que o que é neurofisiobiológico, sócio-histórico-cultural-político-econômico, consciente-inconsciente, existe na constituição do ser humano como uma teia entrelaçada de interferências mútuas.

Discutindo a constituição do sujeito, principalmente no que se refere à esfera da construção do conhecimento, a teoria Histórico-Cultural tem argumentado pela centralidade do fenômeno lingüístico no desenvolvimento mental humano; destaca-se não somente a possibilidade que ela traz para a comunicação, mas também para o funcionamento superior, o processo de simbolização, a construção da imaginação, da memória, da atenção. Esta interpretação enfatiza a reconstrução do mundo real como definidor da ação simbólica.

Nessa linha argumentativa, afirma-se que é imenso o abismo que separa o universo de vivências e simbolizações entre uma criança surda e uma criança ouvinte na infância⁽¹³⁾, principalmente, como já foi mencionado, se forem filhas de pais ouvintes.

É sabido que fazem parte desse grupo 95%, ou mais, das crianças surdas brasileiras. Nessa situação, as interações em que estas crianças estarão envolvidas com os pais e familiares serão limitadas aos poucos gestos representativos, geralmente de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio social, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem⁽¹³⁾.

Sabendo por um lado que o conhecimento sobre o mundo está condicionado ao que a criança surda consegue apreender das experiências visuais e imagéticas que vivencia, e, por outro lado que, o desenho, esfera simbólica da linguagem, é uma atividade mental que reflete significações, este estudo tem o objetivo de analisar esta esfera sýgnica, de forte apelo visual, como possível recurso terapêutico propulsor do desenvolvimento de linguagem de crianças surdas.

APRESENTAÇÃO DO CASO CLÍNICO

Trabalhar com a pesquisa qualitativa em uma abordagem Histórico-Cultural⁽¹⁴⁾ consiste em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Propõe-se, neste estudo, um programa metodológico⁽¹⁵⁾ que consiste em estudar, no nível de minúcia, o comportamento em mudança e suas condições sociais de produção, além das transições qualitativas da ação do sujeito em seu aspecto histórico. Trata-se de uma abordagem processual pela qual um fenômeno só se define em sua inserção na transição genética e só pode ser compreendido na relação entre o funcionamento individual e social.

Assim, inerente ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que os pressupostos conceituais e metodológicos devem ser interdependentes e congruentes teoricamente⁽¹⁴⁾.

Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças surdas¹ aqui denominadas de J e LC, ambas do sexo masculino; faixa etária de 9 e 10 anos respectivamente, com diagnóstico audiológico de surdez profunda bilateral e queixa de atraso do desenvolvimento de linguagem².

Freqüentavam a mesma sala de 2ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública integrante do programa de inclusão de educação bilíngüe³. Usuários tardios da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e filhos de pais ouvintes,

¹ O protocolo desta pesquisa bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa em 24/11/2003, foi homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM em 16/12/2003 e aprovado sob o Nº 565/2003.

² Este estudo insere-se no Projeto de Pesquisa “O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares da clínica-escola de fonoaudiologia da Unimep” - CEP/Unimep: 15/02, CONEP: 196/96 - desenvolvido pelas pesquisadoras Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Profa. Dra. Sueli Aparecida Caporali e Profa. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi.

³ Existe no município onde foi realizada a pesquisa, um programa de inclusão escolar bilíngüe para crianças surdas, que busca respeitar suas condições lingüísticas e necessidades educacionais. Assim, os sujeitos pesquisados freqüentavam uma escola referência no atendimento à surdez para o Ensino Fundamental. A escola contava com instrutor surdo para o ensino de LIBRAS (oferecido aos funcionários da escola) e para a condução de oficinas de Libras (oferecidas aos alunos surdos para desenvolvimento de linguagem). Contava também com intérprete de língua de sinais em sala de aula para tradução e interpretação dos conteúdos ministrados.

estavam se apropriando desta língua ao mesmo tempo em que eram solicitados a aprender o Português, na modalidade escrita. Tratava-se de uma língua da qual não eram usuários. Práticas de letramento comuns ao ambiente familiar eram pouco acessíveis a eles, já que suas famílias tinham domínio precário da língua de sinais.

O trabalho foi desenvolvido no Setor de Surdez de uma Clínica-Escola de Fonoaudiologia, no interior de São Paulo, compreendendo o atendimento clínico-terapêutico e a participação em oficina de Libras. Os dados coletados ao longo de um ano contêm 30 horas de filmagem e relatórios de 27 sessões semanais de 120 minutos.

O atendimento clínico-terapêutico visava ao desenvolvimento de linguagem. Foi conduzido em Libras, por duas fonoaudiólogas, a partir do trabalho com as esferas simbólicas - gesto, jogo, narrativa, escrita, língua de sinais - privilegiando o desenho, em sessões semanais de 60 minutos. No espaço clínico também era oferecida a oportunidade para expansão do conhecimento em Libras, a partir de oficinas de Libras⁴ conduzidas por um instrutor surdo adulto e fluente em Libras, cujo objetivo era o de ampliar os conhecimentos dos interlocutores nessa língua, consolidando-a. As duas crianças participavam da oficina, semanalmente, durante 60 minutos, após a terapia de linguagem.

Os desenhos selecionados para análise serão tratados como objetos figurativos que dão uma determinada materialidade às imagens mentais de seus autores. Imagens essas que são representações mentais daquilo que a criança conhece e tem registrado na memória. Imagens que estão representadas, de forma relativa, nas figurações. O objeto figurativo testemunha os objetos da cultura da criança, constitui o lugar de encontro de forças ativas e é o resultado de recortes perceptivos da realidade que a criança conhece.

⁴ Oficinas de Libras são um espaço destinado aos sujeitos surdos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento lingüístico dos mesmos, focalizando aquisição e desenvolvimento de Libras, fluência em Libras, construção de conhecimentos e reflexões sobre aspectos culturais e identitários relativos à surdez.

O desenho da criança é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança. Imaginando, figurando e interpretando, a criança compõe seu desenho e cria um modo de comunicar seus pensamentos. Sendo forma psicológica principal de comunicação social e constituidora da consciência humana, a linguagem está fundamentalmente ligada ao processo da imaginação/ construção de conhecimento⁽¹²⁾.

Para discutir a importância da diversidade de níveis de desenvolvimento e de experiência para a apropriação do conhecimento historicamente produzido, fez-se neste espaço terapêutico uma proposta em que se considera o contexto social em que a linguagem se insere e, nesse sentido, as disposições para se adquirir e se desenvolver linguagem não foram entendidas como individuais, mas sim como papéis sociais desenvolvidos pelas terapeutas, instrutor surdo e pelas crianças atendidas.

Na terapia fonoaudiológica foram criadas situações reais de trocas e de partilha sóciolingüística, já que gestos, palavras, sinais e todo aparato comunicativo foram significados nas atividades propostas. A experiência envolvida no brincar, no desenhar, no pintar, no dramatizar, no narrar, no escrever, permitiu às crianças a elaboração de suas próprias experiências de criatividade, atenção, memória e observação.

Dentro do fluxo de terapias, foram escolhidas para este relato de caso, duas sessões de atendimento clínico-terapêutico do conjunto de 27 sessões observadas. Estas foram tomadas como possíveis e significativas do processo de desenvolvimento de linguagem, já que as atividades com desenho foram predominantes e permitiram um olhar mais aprofundado sobre o objeto deste estudo.

No início do atendimento fonoaudiológico, as crianças mostraram um interesse particular por um tipo de brinquedo: o pião guerreiro, também conhecido de uma forma geral, como “beyblad”⁵.

Trata-se de um tipo de pião, que deve ser arremessado por um lançador, através de uma corda dentada, dentro de uma caixa chamada de “stadium”. Cada jogador tem o seu próprio “beyblad”, e ganha o pião que, após ser lançado, permanecer rodando por mais tempo no “stadium”.

Para oportunizar esta preferência, optou-se por um atendimento clínico- terapêutico diretamente centrado neste brinquedo em que se pudesse trabalhar com diferentes esferas simbólicas, almejando o desenvolvimento de linguagem dessas crianças. Nesse trabalho clínico, as crianças manifestaram-se, preferencialmente, por meio do desenho como modo de ampliar seus conhecimentos, e o resultado desse trabalho, interesse de estudo e pesquisa, será aqui analisado e discutido⁶.

Em ambos os episódios a serem apresentados, estavam presentes os sujeitos LC e J; a terapeuta 1 e a terapeuta 2⁷, todos sentados em torno de uma mesa comprida e espaçosa, em uma sala igualmente ampla, que facilitava a circulação e movimentação destes sujeitos que constituíram o espaço pesquisado.

⁵ Este brinquedo era o ponto central de um anime japonês que estava sendo exibido na TV aberta, com grande audiência, e que era acompanhado por LC e J.

⁶ Os responsáveis pelos sujeitos pesquisados autorizaram o uso de seus nomes.

⁷ As fonoaudiólogas serão denominadas de terapeuta 1 (responsável pelo atendimento clínico-terapêutico) e de terapeuta 2 (responsável pela filmagem). Este modelo terapêutico foi organizado de acordo com o espaço de pesquisa da Clínica-Escola, vigente na época desta coleta de dados.

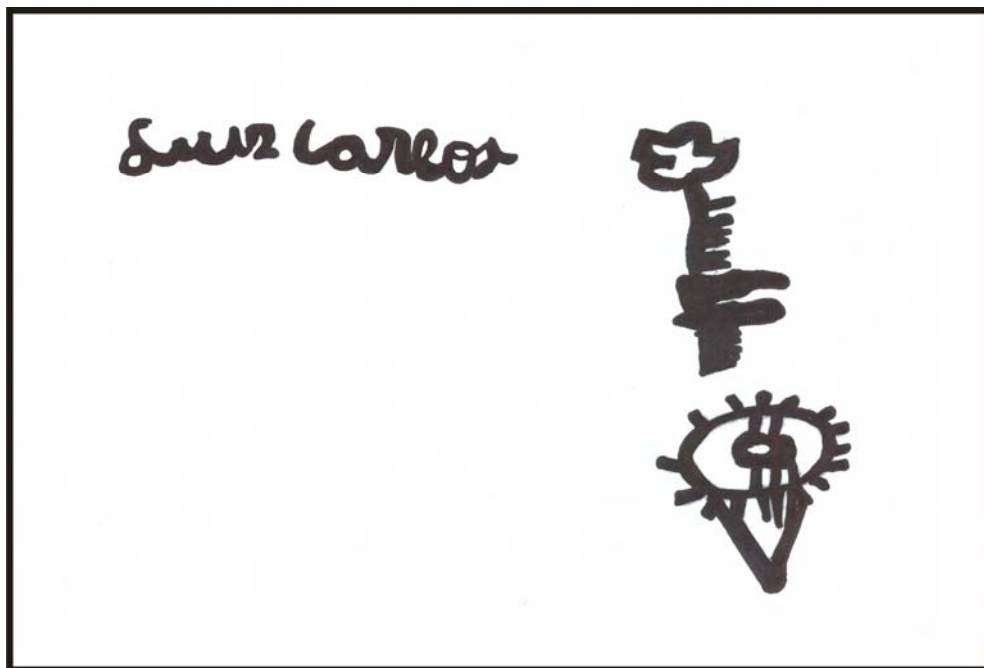


Figura 1 (11-03-2004)

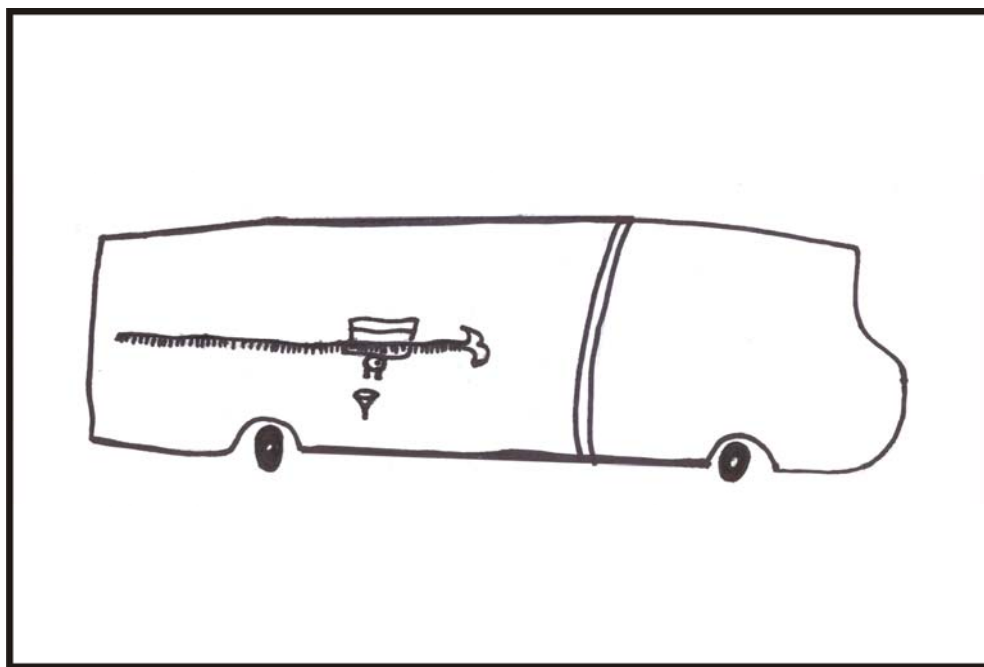


Figura 2 (11-03-2004)

Nesta sessão, encontravam-se disponíveis, sobre a mesa, materiais como tinta, pincel, moldes de gesso, papel, lápis de cor e um jogo de canetinha hidrocor.

J pegou um pincel, escolheu um pote de tinta e começou a pintar um elefante de gesso, feito na sessão anterior.

LC pegou uma folha de papel, canetinhas e começou a desenhar (Figura 1).

Após fazer alguns traçados, LC interrompeu sua atividade e começou a explicar com gestos e sinais o que planejava desenhar. A terapeuta 1 não compreendeu e pediu-lhe outra explicação. Neste momento, J parou de pintar, olhou para os rabiscos iniciais do amigo e também lhe perguntou o que é que estava desenhando.

Diante da incompreensão tanto da terapeuta 1 quanto de J, LC levantou-se da cadeira e fez gestos pertinentes ao brinquedo que estava propondo significar no papel. Retornou ao seu desenho e chamou a terapeuta 1 para mostrar-lhe o resultado final.

A terapeuta 1 pediu que LC escrevesse o nome do brinquedo abaixo do desenho feito. Ele hesitou, momentaneamente, mas pegou um lápis e escreveu seu nome no canto da folha.

J parou de pintar, pegou papel e lápis de cor, e tentou explicar para a terapeuta 2 o que LC havia desenhado, demonstrando compreensão da figuração do amigo. Assim, ele fez um desenho (Figura 2) semelhante ao de LC, e, em seguida, fez um ônibus em volta, sinalizando para a terapeuta 2 que eles brincavam com este brinquedo no transporte escolar.

LC olhou para o desenho de J e confirmou animadamente o que o amigo sinalizou para a terapeuta 2.

As crianças fizeram um desenho figurativo de um brinquedo bastante significativo para elas. Este brinquedo, ligado a um anime, era veiculado, diariamente, pela principal TV aberta local, e, portanto, acessível do ponto de vista das imagens a eles. Mas, inicialmente, um brinquedo desconhecido das terapeutas.

LC interrompeu seu desenho para explicar o que pretendia figurar. Mediante a dificuldade de interpretação da terapeuta 1 e de seu amigo, ele se utilizou de gestos e ações também incompreendidos, para então retornar ao desenho na tentativa de se fazer entender.

Quando a terapeuta 1 pediu-lhe que escrevesse o nome do brinquedo abaixo do desenho, LC sem o conhecimento/domínio da escrita do nome do brinquedo, atendeu à solicitação da terapeuta 1, só que escrevendo o seu próprio nome. A incipiência da Libras e o desconhecimento do brinquedo figurado, fizeram com que a terapeuta 1 aceitasse a escrita de LC, sem outras tentativas dialógicas.

Contudo, observou-se que, o desenho de LC pôde impulsionar o desenho de J, assim como seus gestos e sinais puderam despertar sua memória, aguçar sua imaginação e produzir elaborações no seu desenvolvimento gráfico. Um grafismo simbólico, uma linguagem gráfica, na qual se encontrava traços que, sugerindo acontecimentos experienciados ou imaginados e, registrados em sua memória, indicavam significações de seu pensamento e um modo de fazer entender o que LC queria comunicar.

Sem a compreensão das duas terapeutas, mas insistindo em se fazer entender, J amplia seu desenho, acrescentando um ônibus escolar ao redor do “beyblad”, refletindo a realidade cotidiana deles: por fazerem parte de um projeto de inclusão, realizado em parceria entre a Universidade e a Prefeitura, logo após a terapia, um ônibus escolar municipal buscava-os e levava-os para a escola. Nesse percurso, eles disputavam campeonatos de “beyblads”. Reféns da própria língua, as crianças validaram o desenho como um possível lugar de construção de sentidos e de significação.

Neste movimento interativo, formas de apropriação de conhecimentos foram viabilizadas por ambos, revelando o uso das funções mentais superiores (atenção, memória, percepção, pensamento), que talvez passassem despercebidas se buscadas apenas pela linguagem oral ou Libras, ainda dominada apenas parcialmente por eles. Também no desenho dos meninos foi possível observar a atenção para determinados detalhes, que poderiam não ser notados por um adulto: eles desenharam pormenorizadamente tanto o objeto (“beyblad”) quanto os acessórios necessários ao seu uso (o lançador e a corda dentada).

Pela própria dificuldade de comunicação, o desenho mostrou-se como uma estratégia de contato possível entre crianças e terapeutas, abrindo espaço para ocupar lugar central na terapia. O desenho, neste episódio, permitiu interação e trocas para além do que era possível realizar em Libras, naquele momento, criando base comum de sentido e desencadeando a narrativa realizada, inicialmente, pelas imagens do processo gráfico.

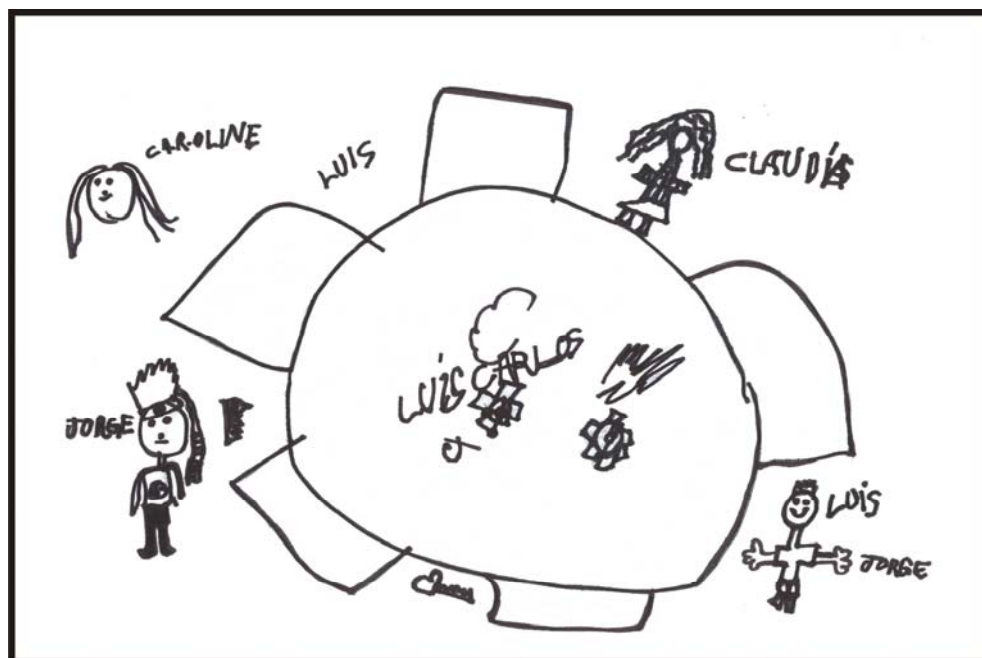


Figura 3 (13-05-2004)

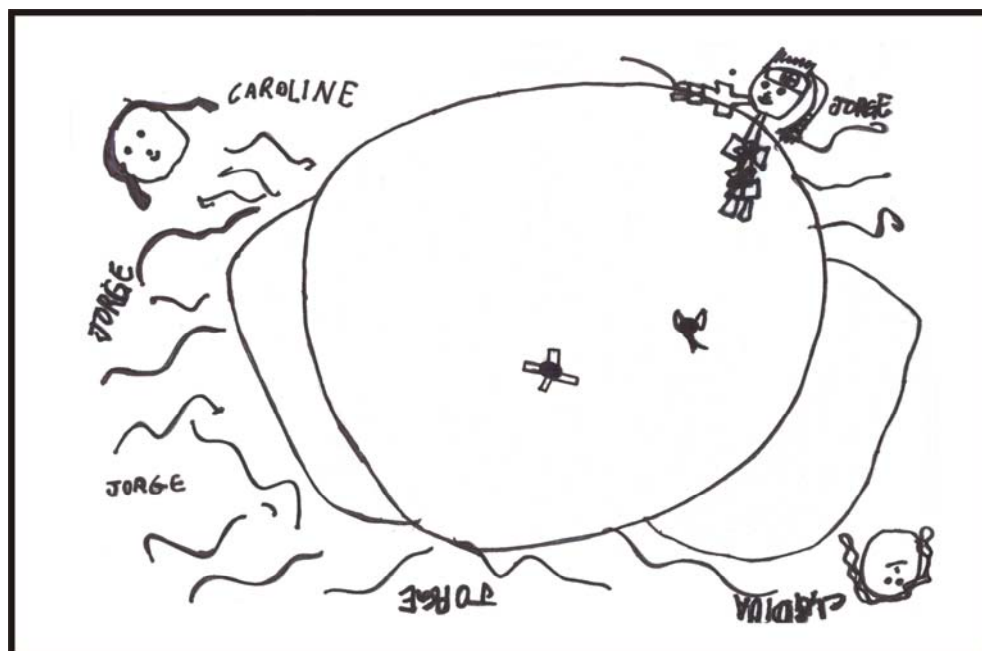


Figura 4 (13-05-2004)

Nesta sessão, a terapeuta 1 propôs uma atividade de desenho compartilhado, em que o tempo era marcado por uma ampulheta. Quando o tempo acabava, os desenhos eram trocados e cada criança acrescentava um traçado ao desenho que a outra havia começado ou fazia um novo desenho. O desenho era sobre o campeonato de “beyblads” que as crianças tinham acabado de disputar.

J fez um desenho (centro da figura 4) e explicou à terapeuta 1, fazendo sinais e gestos, que o “beyblad” desenhado chocou-se com outro “beyblad” (não desenhado) e estava parando de girar.

LC prestou atenção à explicação de J e também desenhou dois “beyblads” soltando faíscas devido à colisão (centro da figura 3). Depois, levantou-se da cadeira, fez gestos de arremesso e sinalizou o início de outra competição (já que com o choque, os “beyblads” paravam de girar e o jogo terminava).

J ficou observando o amigo.

LC retornou à mesa, desenhou um rosto (canto superior direito da figura 3) e perguntou à terapeuta 1 como se escrevia o seu nome. A terapeuta 1 sinalizou letra por letra e LC escreveu-as ao lado do rosto desenhado. A terapeuta 2 chamou sua atenção para a troca de algumas letras e ele refez sua escrita por cima da grafia anterior.

J ficou olhando para o desenho de LC e desenhou um rosto feminino (canto superior esquerdo da figura 4). Pediu à terapeuta 2 para sinalizar seu nome e escreveu-o ao lado do desenho. Em seguida, J desenhou um rosto representando a terapeuta 1 (canto inferior direito da figura 4), e LC desenhou a terapeuta 2 (canto superior esquerdo da figura 3), colocando os respectivos nomes.

Trocaram as folhas e J fez a figuração de um menino com cocar na cabeça (canto inferior esquerdo da figura 3) escreveu seu nome ao lado, enquanto LC só ficou observando.

LC pegou a folha do amigo, e desenhou o rosto de um menino com seu nome ao lado (canto inferior direito da figura 3). Por sua vez, J desenhou outro rosto com cocar na cabeça (canto superior direito da figura 4).

Na próxima rodada, J acrescentou os braços e as mãos no desenho do amigo (canto inferior direito da figura 3), enquanto LC acrescentou o corpo, os braços e as pernas no canto superior direito da figura 4.

Mudaram de folha e cada um escreveu novamente o seu nome no desenho: LC na figura 3 (centro e canto superior esquerdo), e J na figura 4 (canto inferior esquerdo).

J passou a desenhar as peças do jogo de “beyblad” na mesma figura 4 (centro) e LC desenhou a corda dentada e o lançador no canto inferior esquerdo da figura 3, finalizando a sessão.

O intercâmbio entre as crianças foi muito rico, porque permitiu uma troca de experiências gráficas em um plano bastante informal e lúdico. Pela observação do desenho inicial de J, LC teve possibilidades de acrescentar detalhes (faíscas) e figuras inteiras ao seu trabalho, gerando novas formas de representação do seu conhecimento sobre o objeto (“beyblad”). E estas alterações repercutiram nos processos psíquicos envolvidos na execução do grafismo: percepção, atenção, memória e imaginação, criando uma nova relação entre o pensamento e o real, mediada pela atividade simbólica do desenho.

Em seguida, as crianças demonstraram interesse em desenhar/representar as terapeutas e em escrever seus nomes, bem como em figurar-se, imaginar-se, elas próprias, permitindo que J se projetasse como um índio, retratado pelo cocar na cabeça.

Vale a ressalva de que no primeiro contato, as crianças escolheram um sinal de identificação para a terapeuta 1 e outro para a terapeuta 2. Na comunidade surda é usual atribuir um sinal para as pessoas e, em geral, relativo a seus aspectos visuais. Ou seja, o nome em Libras corresponde a um sinal atribuído a pessoa por um surdo; por seu intermédio, a pessoa passa a ser nomeada nesta língua⁽¹⁶⁾.

Este sinal foi designado de acordo com a primeira letra do nome e as características do cabelo de cada uma. O sinal da terapeuta 1 era a configuração manual da letra C, acompanhado de um movimento ondulante de mãos, de cima para baixo, referindo-se ao seu cabelo cacheado. O sinal da terapeuta 2 era também a configuração manual da letra C, seguido de um movimento reto de mãos, de cima para baixo, referindo-se ao seu cabelo liso. E, no desenho, eles marcaram adequadamente esta distinção. É também por meio da língua de sinais, dos seus parâmetros de composição, especialmente da configuração de mãos, que essa nomeação/significação tornou-se possível.

Entre uma rodada de tempo e outra, as crianças discutiram seus desenhos entre si, com a terapeuta 1 e com a terapeuta 2. Compararam, apontaram e nomearam suas produções. As capacidades de produzir e interpretar imagens foram formadas na experiência concreta com os objetos reais e na interação com o outro, mediada pelo sinal e pela escrita dos nomes.

Houve grande diversidade de formas de encontro de cada criança com seus pares, como a apresentação do modelo, o pedido de ajuda e o auxílio para desenhar e completar uma determinada figura. Na seqüência em que LC e J acrescentam braços e pernas, um se tornando constitutivo no/do desenho do outro, toda a dinâmica do sistema de signos foi considerada, porque recebeu seu sentido das imagens que a precederam e a seguiram. O signo tornou-se outro sem, todavia, perder sua significação anterior.

Daí uma verdadeira espessura do signo gráfico, que só se tornou legível na série completa de suas transformações e acréscimos.

Estes intercâmbios foram imprescindíveis, uma vez que as experiências de aprendizagem que acontecem na interação com o outro são vetores que incidem na zona de desenvolvimento, e, simultaneamente inerentes à situação do desenho na clínica, constituindo o desenvolvimento do grafismo e da própria criança surda como indivíduo que se forma e transforma-se na dialética das relações sociais.

DISCUSSÃO

A teoria Histórico-Cultural⁽²⁾ explica que a criança é simbolista e seu desenho indica sua necessidade de significar. Para a criança surda isto é ainda mais importante, já que há limites para fazê-lo de outro modo.

A atividade gráfica propicia diversos momentos de mútua cooperação entre as crianças. Uma observa o desenho da outra, compara com o seu e percebe as diferenças e semelhanças. Nessa interação, a criança pode modificar e acrescentar traços aos seus desenhos, em função do modelo fornecido pelo companheiro. Há um intenso intercâmbio de desenhos, no qual cada criança oferece o que sabe e solicita o que ainda não domina. Muitas vezes, o auxílio do outro é fundamental para que a criança possa, em outra ocasião, prescindir dele.

O desenho é uma atividade promotora de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Atividade gráfica como processo que envolve ações compartilhadas entre sujeitos e gera desenvolvimento e aprendizagem.

As análises enfocaram o desenho - relacionado à língua de sinais, ao brinquedo e à representação gráfica - como meio de comunicação e interação e recurso no acompanhamento do desenvolvimento da criança surda e de seu modo de pensar. Tal recurso só se concretizou, quando pôde ser interpretado numa perspectiva que o projetou como possibilidade, meio e atividade simbólica e significativa.

Interessa também mostrar que a criança surda pensa, é um sujeito ativo que observa, analisa, e que, também apoiada no desenho, como uma esfera simbólica mais visual, pode se beneficiar deste recurso para o desenvolvimento, elaboração e expansão de sua linguagem.

Nestes episódios, o desenho mostrou-se um modo de expressão próprio destas crianças. De expressiva, a função do desenho torna-se comunicativa, por influência do adulto que valoriza tudo aquilo que apresente um sentido. É neste momento que se verifica o aspecto narrativo e figurativo do desenho. A criança carrega seu desenho com tudo aquilo que conhece do objeto que está simbolizando graficamente.

A abordagem Histórico-Cultural⁽²⁾ afirma que é por isso que o desenho de memória pode ser considerado uma narração gráfica. A característica dessa narração é que ela não tem força narrativa em si mesma, mas, sim, nos gestos e sinais que acompanham o processo de sua produção. As figurações colocadas no interior dessa atividade global implicam significação e representam um modo da criança atribuir sentido ao seu desenho.

O desenho infantil reflete também o acontecimento, a atualidade. O valor social de alguns objetos e de alguns temas foi reconhecido e explorado. O desenho torna-se então o eco dos acontecimentos, modificando ou acentuando a vida social, econômica e política que a criança surda exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence.

O desenho da criança surda não reproduz uma realidade material, mas a realidade conceituada/percebida. Ou seja, o desenho exprime aspectos do conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade. Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem a memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e a imaginação, que, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito.

Assim, os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação⁽⁷⁾: a figuração da criança mostra que seu conhecimento está representado no desenho de forma significativa e com sentido expresso. As figurações apresentam o mundo dos significados, e são inseparáveis do pensamento e da linguagem.

COMENTÁRIOS FINAIS

Por intermédio do desenho, a criança desenvolve a atenção, a memória, a autonomia ou iniciativa, socializa-se, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativa do seu processo de aprendizagem. O desenho impulsiona e desenvolve os esquemas de conhecimento, aqueles que vão poder colaborar na aprendizagem de qualquer novo conhecimento, como observar e identificar, comparar, conceituar, planejar, relacionar e inferir.

Os significados do desenho infantil não estão nas figuras, mas são dados pela própria criança que desenha, pela linguagem. O mundo não é visto como cores e formas, mas como sentido e significado, dados pela inserção do sujeito no mundo cultural, sendo a atividade sónica, o instrumento que possibilita formas mais complexas de percepção cognitiva.

Os sinais organizam e são organizados pelo desenho. O sinalizar a respeito da produção gráfica é também pensá-la. A língua de sinais tem funções de planejar a elaboração do grafismo. A criança pode antever, verbalmente, seu produto, e mantê-lo ou modificá-lo antes de iniciar sua execução. O grafismo é um suporte desencadeador da narrativa. O ato de sinalizar durante a atividade gráfica possibilita uma multiplicidade de ações sobre o desenho e a própria linguagem: Libras e desenho organizam-se mutuamente.

O processo de internalização simbólica demanda, necessariamente, operações mentais mediadas por signos. A língua assume importância fundamental por se constituir em conteúdo semiótico privilegiado nesse processo.

Os significados necessitam de uma encarnação material (sonora, visual, tátil...) para serem apreendidos, mediados pelo grupo social e significados pelo sujeito⁽¹³⁾.

O desenho, então, como representação da realidade, assegura a objetividade e a significação que a Libras, ainda por ser incipiente, não consegue transmitir.

Conclui-se, com este estudo, que o desenho materializa-se como um espaço importante de produção de sentido, de trocas, de manifestação e construção de conhecimentos; configurando-se como recurso sógnico e terapêutico na Clínica de Fonoaudiologia. Saber e compreender o desenho como instrumento social, desencadeador de processos de significação, pode favorecer a interpretação adequada e impulsionar o desenvolvimento de crianças surdas, com experiências restritas de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Vygotskii LS. Fundamentos de defectologia. Obras completas, vol. 5. Havana: Editorial Pueblo y Educación; 1995 [original de 1934].
2. Vygotsky LS. A formação social da mente. 2nd ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [org. COLE, M. et al. - textos originais de diferentes datas].
3. Vygotsky LS. Pensamento e linguagem. 3rd ed. São Paulo: Martins Fontes; 2005 [publicado postumamente em 1934].
4. Freitas AP, Dainêz D. Possibilidades de comunicação de um jovem com síndrome de Down durante o trabalho terapêutico-fonoaudiológico em grupo. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2006;11(3):188-93.
5. Lacerda CBF, Mantelatto SAC. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. (orgs). Surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.
6. Silva DNH. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a dizer sobre esse debate?. Cad Cedes. 2006;26(69):121-39.
7. Ferreira S. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas: Papirus; 1998.
8. Mèredieu F. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix; 1994.
9. Lewis D. Reading contemporary picture books: picturing text. London: Routledge Falmer; 2001.
10. Greig P. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed; 2004.
11. Silva SMC. Condições sociais da constituição do desenho infantil. Rev Psicol USP. 1998; 9(2): 205-220.

12. Araújo CCM, Lacerda CBF. Linguagem e desenho: uma parceria promissora na clínica de fonoaudiologia. Rev Tem Desenvolv. 2002;11(65):10-19.
13. Fernandes S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: Berberian AP, Angelis CM, Massi, G. (orgs). Letramento: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexus; 2006. p. 117-44.
14. Vygotsky LS. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes; 1996.
15. Góes MCR. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cad Cedes. 2000;(50):9-25.
16. Lodi ACB. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. Cad Cedes. 2006;26(69):185-204.

CAPÍTULO 3

Título do artigo: **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**

Title of the article: **Spheres of symbolic activity and deaf children's knowledge construction**

Autores:

Claudia Campos Machado Araújo: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - SCA/ FCM/ Unicamp - Campinas (SP), Brasil.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda: Docente do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Piracicaba (SP), Brasil, e, orientadora convidada junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - SCA/ FCM/ Unicamp - Campinas (SP), Brasil. Pós-doutorado no CNR-Itália.

- Artigo submetido à Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível no www.scielo.br

RESUMO

Introdução: Este estudo, no âmbito da Clínica Fonoaudiológica, ancora-se na abordagem bilíngüe de atendimento ao paciente surdo. **Objetivo:** Explorar e abordar as esferas simbólicas da linguagem - gesto, desenho, narrativa e escrita - concomitante à língua de sinais no desenvolvimento de linguagem da criança surda. **Método:** Vídeogravação de duas crianças surdas, com aquisição tardia da língua de sinais, ambas do sexo masculino, faixa etária de 9 e 10 anos. Transcrições e análises a partir de pressupostos da análise qualitativa de pesquisa, utilizando os construtos teóricos e metodológicos da teoria Histórico-Cultural. **Resultados:** As atividades simbólicas favorecem a ampliação da língua de sinais e acessos iniciais à escrita, abrindo espaço para a consolidação de signos e para o desenvolvimento de linguagem. **Conclusão:** As atividades simbólicas desenvolvidas pela criança surda em suas experiências, favorecem novos conhecimentos de maneira satisfatória e adequada à sua constituição como sujeito da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Desenho; Escrita; Bilingüismo; Criança Surda

ABSTRACT

Introduction: This study, inserted into the sphere of Phonoaudiological Clinic practices, is grounded on a bilingual approach to deaf patients' care. **Objective:** To explore and to approach language's symbolic spheres such as gesture, drawing, narrative and writing concomitantly to sign language in deaf children's language development. **Method:** Video recordings of two deaf children, with sign language late acquisition, both male, from 9 to 10 years of age; transcriptions and analyses done according to qualitative research principles using theoretical and methodological constructs of a Historic-Cultural theory. **Results:** Symbolic activities favor sign language initial acquisition and the access to writing, promoting the signs consolidation and language development. **Conclusion:** The symbolic activities developed by deaf children in their experiences favor new knowledge in a way that is both satisfactory and adequate to their constitution as linguistic subjects.

KEYWORDS: Language; Drawing; Writing; Bilingualism; Deaf children

1- INTRODUÇÃO

O fonoaudiólogo é um dos profissionais envolvidos no trabalho com surdos; desde a detecção da surdez até o tratamento e a intervenção fonoaudiológica em pessoas surdas, visa à otimização da comunicação e melhor integração social. Para que isso ocorra, é necessário que a família (primeiro grupo responsável pela criança) seja orientada e informada a respeito do significado da surdez, de suas conseqüências para a comunicação infantil e da aquisição fundamental da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, que será capaz de garantir o desenvolvimento cognitivo e lingüístico para a melhor inserção da criança na sociedade (Guarinello e Lacerda, 2007).

Mas, apesar da importância de favorecer e iniciar o desenvolvimento da língua de sinais a partir do diagnóstico, grande parte dos surdos é exposta, inicialmente, apenas à linguagem oral, acarretando um relevante atraso de linguagem e conseqüente prejuízo no processo de significação. É neste contexto, com dificuldades para o desenvolvimento de uma língua oral, apoiada em aspectos oral-auditivos (língua dos pais ouvintes), e sem uma língua estruturada, apoiada em aspectos viso-espaciais (língua da comunidade surda) que a criança surda chega, frequentemente, à escola, convidada a constituir-se leitora/escritora de uma língua que não domina.

A Clínica Fonoaudiológica tem sido ao longo do tempo grande responsável por estes casos, já que, majoritariamente, focaliza sua atenção para a protetização e o trabalho para o desenvolvimento de língua oral. Apenas quando este modelo não alcança os resultados esperados, o que é freqüente, recorre, tardiamente, à língua de sinais.

Todavia, a partir da década de 1990, alguns fonoaudiólogos (Lacerda et al., 2000) mais atentos ao desenvolvimento de linguagem de sujeitos surdos, têm trabalhado em uma perspectiva bilíngüe (língua de sinais/português escrito e quando possível, oral) buscando inserir o mais rapidamente possível estes sujeitos no mundo da linguagem.

Há que se considerar que a criança surda não pode construir a modalidade escrita da língua majoritária à qual está submetida pela via da oralidade, ou correlacionando aspectos da oralidade com outros da escrita. A criança surda percorre caminhos próprios, uma vez que deve aprender a escrever uma língua que ela, em geral, não fala e não domina (Fernandes, 2006).

Sendo este um grande desafio, é necessário então, pensar em uma prática clínica aberta, criativa, que junto ao paciente surdo, propicie que este se constitua como sujeito da linguagem, desenvolvendo e construindo novos conhecimentos de maneira satisfatória e adequada às suas condições lingüísticas.

No caso das crianças que não tiveram a oportunidade de desenvolver a Libras, torna-se necessário que o trabalho fonoaudiológico, dentro de uma abordagem bilíngüe, seja orientado para o conhecimento, valorização e apropriação desta língua, sobre a qual elas poderão refletir e construir os significados de uma segunda língua, no caso, a escrita do português (Lodi, 2000). E, ainda, os processos terapêuticos devem ser permeados por situações em que práticas sociais de leitura e escrita estejam presentes, ainda que o próprio paciente nada leia ou escreva, na busca de inseri-lo em práticas de letramento (Masini, 2004).

Fundamentado na teoria Histórico-Cultural este estudo pretende discutir e explorar a relação e inter-relação das atividades simbólicas (gesto, desenho, narrativa, escrita e língua de sinais) que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas, usuárias tardias da Libras, e em fase de aquisição da escrita da Língua Portuguesa.

Com base na teoria Histórico-Cultural sobre a concepção de desenvolvimento e de conhecimento humano, Vigotski¹ (1998) afirma que as atividades mentais da criança são organizadas e desenvolvidas na complexidade de suas múltiplas interações, mediada pelo outro e pelo signo.

¹ Usaremos a grafia Vigotski neste texto já que seu nome tem sido grafado de diferentes maneiras segundo as diferentes línguas para as quais é traduzido. E, nas referências bibliográficas, será adotada a grafia do nome conforme original.

Os indivíduos de uma mesma cultura partilham de uma língua que permite a compreensão e a interação entre si. As palavras, que são os signos constitutivos de uma língua, têm um significado comum, quase sempre, para estes sujeitos. Pela relação com a palavra, a atividade mental da criança se constitui. É por essa relação que ela conhece sua cultura e tem consciência de seu mundo significativo e categorial.

A linguagem apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio sócio cultural. Por ser um dos primeiros sistemas de signos que a criança utiliza, a linguagem - que ocupa papel central na teoria Histórico-Cultural - é vista como elemento essencial de mediação na construção e no desenvolvimento de conhecimentos e de atividades representativas, portanto, atividades simbólicas que envolvem significados e sentidos.

Apontando as bases para a compreensão do simbólico, Vigotski (1934/2005)² afirma que os signos são os mediadores das relações entre os homens, que o uso de signos marca o ser social dos indivíduos e que a linguagem é o signo por excelência e principal mediador necessariamente simbólico entre o mundo cultural e o biológico. O caráter semiótico do desenvolvimento humano refere-se à atividade específica da linguagem, que providencia os instrumentos auxiliares para a solução dos problemas, direciona a vontade, planeja a ação, controla e regula o comportamento. As ações humanas, mais do que ações condicionadas por estímulos externos, são ações mediadas por signos.

Falar então do desenvolvimento do processo de simbolização implica falar de desenvolvimento do processo de operação com signos. Explicando este processo, Vigotski (1998) diz que: “a criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo” (p.51). A atividade de utilização de signos surge em um processo de desenvolvimento de operações nas quais ocorrem transformações qualitativas.

² Quando a referência da obra aparecer ano/ano, a primeira data corresponde à publicação do original, e a segunda, à da tradução consultada.

Sendo a forma psicológica, a principal forma de comunicação social e constituidora da consciência humana, a linguagem está também atrelada ao processo gráfico. Vigotski afirma que a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos, cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança, por meio de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (percepção, memória e solução de problemas) e da compreensão de toda a história do desenvolvimento - movimento progressivo - dos signos na criança. Neste processo histórico e unificado de desenvolvimento, o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança: "os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados" (Vigotski, 1998, p.142).

Freqüentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos, o que gostariam de mostrar nos desenhos, isto é, os primeiros rabiscos constituem somente um suplemento à representação gestual. Posteriormente, ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, novamente as crianças indicam as qualidades que conhecem do objeto, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo.

Considerando-se que o gesto é a "possibilidade de participar das ações, como expressão da vontade, companheiro da palavra, modo de se fazer entender" (Padilha, 2000, p.215), esta fase do desenvolvimento do grafismo coincide com todo o aparato motor geral infantil e que governa a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos.

Posteriormente, a partir do que é significado socialmente por adultos ou pares que interagem com ela, a criança começa a dar origem a formas de grafismo, e os gestos cumprem uma função de substituição, ou seja, os simples sinais indicativos e traços e rabiscos passam à representação pictográfica, que começam a designar simbolicamente algum objeto.

De acordo com Ferreira (1998), a partir do momento em que o desenho é figurativo e pode ser interpretado como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, ele torna-se signo: o que

caracteriza o signo é o fato dele ser interpretável. É a interpretação que transforma uma figuração em signo.

Se a figuração simboliza, ou seja, se traz implicados significados e sentidos, esta possibilidade está imprescindivelmente articulada à palavra: a figuração no desenho é dotada de significado, que é refletida pela linguagem. Desta forma, no processo gráfico, os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os objetos reais, mediados pela palavra e pela interação com o outro.

Como linguagem gráfica, também do desenho decorre a linguagem escrita. Encontra-se em Vigotski (1998, p.127) que: “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” e pode ser considerado “um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”.

No desenvolvimento deste simbolismo, a criança percebe que pode desenhar não só objetos, mas também palavras. Vigotski considera que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança está neste deslocamento. Esta transição deve ser propiciada à criança de maneira natural, organizada e adequada ao seu desenvolvimento, principalmente à criança surda, que estará ingressando no aprendizado da escrita de uma outra língua.

Vigotski et al. (1930/1988) afirmam, apoiados em suas pesquisas, que a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia: o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada.

Os experimentos desenvolvidos por Luria (1930/1988), pesquisador responsável por recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita de modo a poder estudá-lo de forma sistemática, mostram que crianças colocadas

diante da tarefa de representar graficamente frases mais ou menos complexas, revelam a passagem de desenhos a formas mais próximas da escrita. As crianças vão da escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, criando marcas simbólicas. Ou seja, seus estudos revelaram que a criança antes de adquirir a escrita, passa por um longo processo que vai do uso de rabiscos não figurativos (garatujas), utiliza-se posteriormente de imagens e figuras diferenciadas, para então chegar aos signos.

Em suas reflexões, Luria (1930/1988) também constatou que, na fase inicial, a relação da criança com a escrita dá-se pela mera imitação do adulto, não havendo ainda compreensão de seu significado. Somente quando o símbolo passa a ser interpretável e funcional nos seus registros, é que ocorre o aprendizado das letras e o domínio da escrita.

Mas, o ato de escrever não significa necessariamente que o processo de escrita tenha sido compreendido. A habilidade de escrever precede sua compreensão. Torna-se necessário à criança tentar, criar, construir e reconstruir hipóteses para se apropriar e usar significativamente a escrita como sistema simbólico.

O autor conclui que o gesto, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado - mesmo considerando as discontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outra - de desenvolvimento da linguagem escrita. Afirma ainda, que a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança precise, uma tarefa necessária e relevante para a vida, como uma forma nova e complexa de linguagem que ocorre em um momento natural no seu desenvolvimento.

Já na atividade discursiva, a fala é a porta de acesso à ordem simbólica, e a criança já nasce inserida nela como objeto do discurso do outro. Desde o início ela é sujeito de ações significantes para o outro, o que a insere irremediavelmente no circuito do simbólico (Pino, 2005).

De acordo com Lacerda (2004), o desenvolvimento de narrar em crianças é algo corriqueiro, facilmente observável, especialmente quando a criança brinca, desenha ou está diante de outros interlocutores, sejam eles adultos ou crianças. Porém, a emergência da narrativa pode ser mais dificilmente observada, quando o desenvolvimento de linguagem como um todo está prejudicado.

A linguagem é social e acontece pela interação e pelas trocas entre as pessoas, que vão se modificando ao longo do desenvolvimento, pois implicam em possibilidades e ajustes entre os interlocutores.

Toda criança passa por processos de imitação, através dos quais vai conhecendo, descobrindo o mundo e aprendendo sobre ele. Em um primeiro momento, ela imita o outro, tomando-o como um espelho, e é pela ação do outro (imitada) que a criança vai se apropriando dos conhecimentos de mundo. Ela começa a descobrir aspectos novos e passa a explorar o mundo ao seu redor, agindo de forma mais autônoma. Ela vai interiorizando a linguagem que colabora também para organizar sua atividade mental, construindo seu pensamento, favorecendo que ela passe a se expressar sozinha, mais independentemente.

Nesse contexto, a criança descobre a palavra e vai percebendo a linguagem como um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significados. Assim, o interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua e lhe permita as atitudes discursivas que a levem a aprender a identificar aspectos importantes da língua que ela irá se apropriar.

A narrativa permite a organização no tempo e no espaço, o compartilhar dos relatos de fatos da vida cotidiana, os segredos, os desejos, as histórias ouvidas, vividas e imaginadas. A história infantil, retratada em livros e filmes, favorece de maneira significativa a construção de experiências de narrar, sendo estas atividades (ler livro, assistir filme, contar e recontar a história) frequentes nas relações adulto-crianças ouvintes.

Os atos de leitura e de reflexão sobre o que foi lido e visto, a possibilidade de análise, exploração e interpretação de livros e de filmes, a consideração dos aspectos relativos à interlocução (troca de papéis), podem contribuir para o enriquecimento lingüístico e sócio-histórico-cultural das crianças e para sua constituição como futuros leitores-escritores.

Contudo, se a significação, o sentido e a interpretação são fundamentais para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem, a criança surda, filha de pais ouvintes, não tem essa oportunidade, freqüentemente, porque todas as experiências circundantes são ditas ou realizadas em uma língua não acessível. Então, aquilo que ela percebe, tem intenção de perguntar ou o que lhe é dito, nem sempre é significado.

O não acesso à língua do grupo majoritário impede que o desenvolvimento simbólico e a construção da significação dêem-se de forma harmoniosa, conseqüentemente, esta criança poderá apresentar atraso de linguagem e o acesso à escrita ficará ainda mais complicado.

Nesse sentido, o acesso precoce à língua de sinais é fundamental para que a criança surda desenvolva-se lingüisticamente, e tenha possibilidades para comunicar seus desejos, necessidades e opiniões. A língua de sinais permite à criança surda significar o mundo e a si própria, já que essa tem papel constitutivo na subjetividade. Portanto, quanto mais tardia a aquisição, mais comprometido pode ficar o desenvolvimento do sujeito.

Entretanto, em Fonoaudiologia a partir da perspectiva Histórico-Cultural, são escassas as referências sobre o circuito e funcionamento destas esferas simbólicas (gesto, desenho, narrativa, escrita, sinais) sobre suas relações, inter-relações e as possibilidades de sua interferência no desenvolvimento da linguagem e do sujeito surdo em seus aspectos constitutivos. E, ao se pensar também na surdez, não se pode perder de vista que, o desenvolvimento da linguagem só será possibilitado na prática clínica, se terapeuta ouvinte e criança surda, estiverem trabalhando na mesma língua e ambos imersos no mesmo mundo simbólico.

Considera-se, assim, neste estudo, o espaço terapêutico fonoaudiológico como lugar adequado para o desenvolvimento de um trabalho que investigue estas questões.

2 - MÉTODO

Na Fonoaudiologia, alguns pesquisadores têm buscado realizar pesquisas que levem em conta o sujeito, seu contexto e sua história, desenvolvendo metodologias de pesquisa próximas às abordagens qualitativas, valorizando mais os processos em sua ocorrência do que os produtos finais alcançados (Freitas, 2001, Lodi, 2004, entre outros).

Para estudar a linguagem e seus processos de desenvolvimento, esta forma de abordagem, articulada à análise microgenética (Wertsch e Hickmann, 1987) como abordagem metodológica inscrita em uma interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos (Vigotski, 1926/1996), configuram-se como as mais adequadas aos propósitos deste estudo.

De acordo com Góes (2000), salienta-se o caráter promissor de tais tendências para a investigação da constituição do sujeito, pois elas permitem adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandem as possibilidades de “vincular minúcias de episódios específicos a condições macrossociais, relativas às práticas sociais” (p.9).

Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças surdas³ (aqui denominadas de J e LC) ambas do sexo masculino; faixa etária de 9 e 10 anos, respectivamente, com diagnóstico audiológico de surdez profunda bilateral e queixa de atraso do desenvolvimento de linguagem⁴.

³O protocolo desta pesquisa bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa em 24/11/2003, foi homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM em 16/12/2003 e aprovado sob o Nº 565/2003.

⁴ Este estudo insere-se no Projeto de Pesquisa “O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares da clínica-escola de fonoaudiologia da Unimep” - CEP/Unimep: 15/02, CONEP: 196/96 - desenvolvido pelas pesquisadoras Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Profa. Dra. Sueli Aparecida Caporali e Profa. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi.

Freqüentavam a mesma sala de 2ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública integrante de um programa de inclusão de educação bilíngüe⁵. Usuários tardios da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e filhos de pais ouvintes estavam se apropriando desta língua ao mesmo tempo em que eram solicitados a aprender o Português, na modalidade escrita. Tratava-se de uma língua da qual não eram usuários. Práticas de letramento comuns ao ambiente familiar eram pouco acessíveis a eles, já que suas famílias tinham domínio precário da língua de sinais. Por sua constituição como sujeitos surdos e usuários da Libras, a escrita era algo novo e distante.

O trabalho foi desenvolvido no Setor de Surdez de uma Clínica-Escola de Fonoaudiologia, no interior de São Paulo, ao longo de um ano, compreendendo tanto o atendimento clínico-terapêutico quanto a participação em oficina de Libras⁶, em sessões semanais de sessenta minutos cada.

O atendimento terapêutico da dupla visava o desenvolvimento de linguagem. Foi conduzido pela fonoaudióloga pesquisadora (aqui denominada de terapeuta) e teve o objetivo de construir conhecimentos e facilitar o acesso à linguagem escrita, a partir do trabalho com as esferas simbólicas - gesto, narrativa, desenho, escrita e língua de sinais.

Após a terapia de linguagem, as duas crianças participavam da oficina de Libras conduzida por um instrutor surdo adulto e fluente em Libras (aqui denominada de instrutora surda) cujo objetivo era o de ampliar os conhecimentos dos interlocutores nessa língua, consolidando-a. Eventualmente, a instrutora surda participava das sessões de Fonoaudiologia para favorecer a dialogia em Libras, já que a terapeuta tinha um domínio restrito desta língua.

⁵ Existe no município onde foi realizada a pesquisa, um programa de inclusão escolar bilíngüe para crianças surdas, que busca respeitar suas condições lingüísticas e necessidades educacionais. Assim, os sujeitos pesquisados freqüentavam uma escola referência no atendimento à surdez para o Ensino Fundamental. A escola contava com instrutor surdo para o ensino de Libras (oferecido aos funcionários da escola) e para a condução de oficinas de Libras (oferecidas aos alunos surdos para desenvolvimento de linguagem). Contava também com intérprete de língua de sinais em sala de aula para tradução e interpretação dos conteúdos ministrados.

⁶ Oficinas de Libras são um espaço destinado aos sujeitos surdos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento lingüístico dos mesmos, focalizando aquisição e desenvolvimento de Libras, fluência em Libras, construção de conhecimentos e reflexões sobre aspectos culturais e identitários relativos à surdez.

No segundo semestre do atendimento, as crianças escolheram trabalhar com atividades do Rei Leão⁷. Dentro dessa temática, foram então explorados filme de vídeo, livros de estória, miniaturas dos personagens principais da estória (Simba, Nala, Timão e Pumba), com o objetivo de ampliar a Libras e de chegar ao texto escrito, forma de representação do Português, rejeitada inicialmente pelas crianças dadas as suas dificuldades de aprendizagem e compreensão.

A construção dos dados envolveu exame dos conjuntos de vídeos das crianças focais e seleção de episódios de interesse à presente discussão, explorando os aspectos da inter-relação das atividades simbólicas (gesto, narrativa, desenho, escrita, língua de sinais) e os modos como esta inter-relação incidiu sobre tentativas de produção e apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas.

De acordo com Góes (2000), a possibilidade de trabalhar com recortes de eventos orientados para minúcias indiciais e em um tempo que tende a ser restrito, permite focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. Buscando-se também referir eventos singulares aos diversos planos da cultura, serão apresentados os episódios a seguir em ordenamento cronológico do mais antigo para o mais recente⁸.

3 - RESULTADOS

3.1 - Episódio 1: Narrativa (16-09-2004)

As crianças tiveram a oportunidade de ver o filme Rei Leão na oficina de Libras, com a instrutora surda, que procurava chamar a atenção de J e LC para as imagens das cenas, explicando-lhes pequenos episódios através da língua de sinais. Os nomes dos personagens eram dados em datilologia⁹.

⁷ Com inspirações vindas de "Hamlet" (1601) de William Shakespeare, "O Rei Leão" (1992) de Walt Disney, conta a estória de Simba, um filhote de leão nascido nas selvas africanas, cujo tio Scar, se apodera do trono após matar seu pai, o rei Mufasa. Simba é injustamente acusado pela morte do pai e se vê obrigado a exilar-se das terras do reino. Recordista de bilheteria, este clássico é ainda sucesso nos dias de hoje, e dentre os seus vários produtos comercializados, destacam-se neste artigo, filme (fita de vídeo), livros e minaturas dos principais personagens da estória.

⁸ Os responsáveis pelos sujeitos pesquisados autorizaram o uso de seus nomes.

⁹ Alfabeto digital

Eles davam retorno, produzindo sinais: LC com maior domínio e J com menor. Às vezes faziam comentários adequados, dando a idéia de que estavam entendendo, e às vezes, não. Embora a sessão estivesse permeada por Libras, não havia a configuração de um diálogo, eram fragmentos de narrativa: os comentários da instrutora surda e dos participantes nem sempre seguiam uma mesma direção, ou mantinham o mesmo foco, havia muitas dúvidas, e os sinais das crianças surdas, geralmente, eram imprecisos. Ressalta-se que era um filme longo, com um enredo denso em certos aspectos, e nem sempre as cenas eram claras em seu sentido, apenas por suas imagens. Em muitos momentos, o que era dito nos diálogos, entre os personagens, não podia ser percebido apenas pela cena apresentada no vídeo.

Com a história já discutida e conhecida por meio do filme, as crianças foram convidadas no atendimento terapêutico, a folhear e explorar livros desta mesma história, que foi narrada novamente em Libras pela instrutora surda. Em um primeiro momento, J e LC dramatizaram algumas cenas, usando gestos e as principais miniaturas de personagens (Simba, Nala, Timão e Pumba).

A Libras aparecia de uma maneira ainda muito inicial: os comentários de LC eram em Libras, mas como descrição, ou seja, ele via a imagem no vídeo e a descrevia/repetia em seus gestos e movimentos. J ainda não usava os sinais autonomamente (sempre buscava a confirmação da instrutora surda para seus sinais). Embora as crianças usassem os sinais que sabiam adequadamente, ainda não havia um domínio de língua que permitisse narrar, ou perguntar, ou mesmo descrever com qualidade aquilo que apreendiam da história. O que se observava eram comentários breves, característicos de um domínio restrito de língua.

3.2 - Episódio 2: Desenho (21-10-2004)

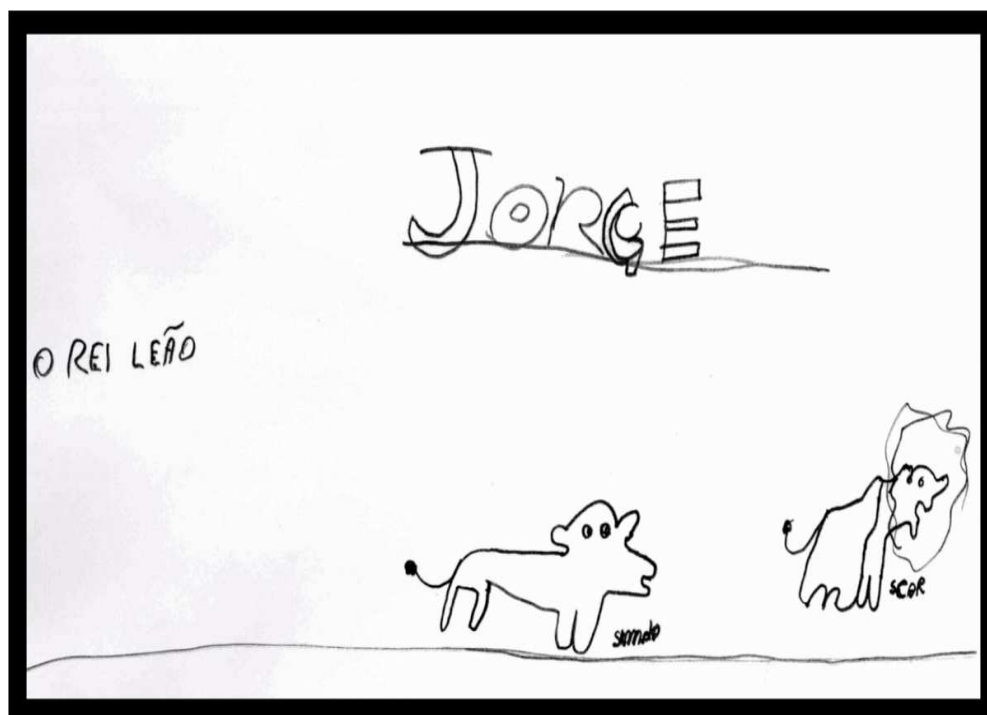


Figura 1



Figura 2

Após assistirem ao filme e folhearem livros, foi no desenho que J e LC mais se expressaram, denotando um momento importante da elaboração e compreensão simbólica sobre as atividades trabalhadas até então.

Com o livro aberto na história do Rei Leão, a ilustração servia como parâmetro para a composição das figurações das crianças.

Ora as crianças desenhavam sozinhas, ora uma interferia no desenho da outra, dando palpites. Em certo momento, discordaram e discutiram: LC olhou para o desenho de J (Figura 1) e desenhou uma juba (Figura 2) da mesma cor da juba do leão de J.

J tentava com sinais, explicar que a juba de Simba (leão desenhado por LC) era clara. Somente a juba de Scar (o leão mau representado em seu desenho) era preta. Como LC não lhe dava atenção, levantou-se da cadeira em que estava assentado e dramatizou a cena que havia desenhado, na qual Scar acusava Simba de matar o pai: como sua representação pelo desenho e seus argumentos não convenceram o amigo, ele recorreu à dramatização como forma de se fazer entender e argumentar. Ainda assim, não conseguiu convencer o amigo, que desenhou com mais força ainda, a juba preta no seu leão, representando a cena na qual Nala e Simba conversavam sobre o seu retorno às terras do reino.

A terapeuta interveio e pediu que cada criança escrevesse o nome do leão desenhado como forma de marcar melhor qual personagem estava sendo representado por cada um. J se recusou em princípio, ficou reticente, argumentou contra, deixando claro que não queria escrever. Mas, a terapeuta insistiu, deu pistas objetivas mostrando o nome do personagem no livro, e aos poucos ele foi se sentindo mais seguro, até que aceitou a proposta e escreveu (Figura 1).

Com LC não foi diferente. Diante da proposta de escrever, esquivou-se e fez o sinal em Libras de leão, mostrando seu conhecimento e reafirmando a não necessidade de escrever. A terapeuta insistiu na escrita do nome do personagem, e dessa vez, LC tentou por meio da datilologia mostrar que conhecia o nome de

Simba. Fez algumas letras (S-I-B), mas não conseguiu indicar todas as letras da palavra pretendida. A terapeuta também lhe mostrou o nome escrito no livro e, após toda essa negociação, LC o copiou letra por letra (Figura 2).

O que J, LC e terapeuta conheciam da língua de sinais mostrou-se suficiente para negociar os sentidos pretendidos na situação, que favoreceram que alguma escrita fosse emergindo, naquele momento fortemente ancorada nos desenhos produzidos.

Neste episódio, a escrita foi usada para nomeação, como etiqueta, de maneira apropriada: nome próprio dos participantes, nome do filme e nome dos personagens. Esta escrita revelou-se significativa para LC e J, pois, garantia um sentido mais preciso àquilo que cada um deles pretendia representar com seu desenho (nome da figura desenhada, da história que foi contada e de quem desenhou). O desenho, meio de expressão inicialmente mais fácil para eles, favoreceu a emergência da escrita a partir dos diálogos estabelecidos em Libras.

O que se observa são esferas de atividade simbólica se interpenetrando e favorecendo o desenvolvimento simbólico como um todo, abrangendo inclusive a escrita - atividade mais complexa - e que não pode ser alcançada pelas crianças surdas a partir de sua oralidade, como é freqüente em crianças ouvintes.

3.3 - Episódio 3: Escrita (25-11-2004)

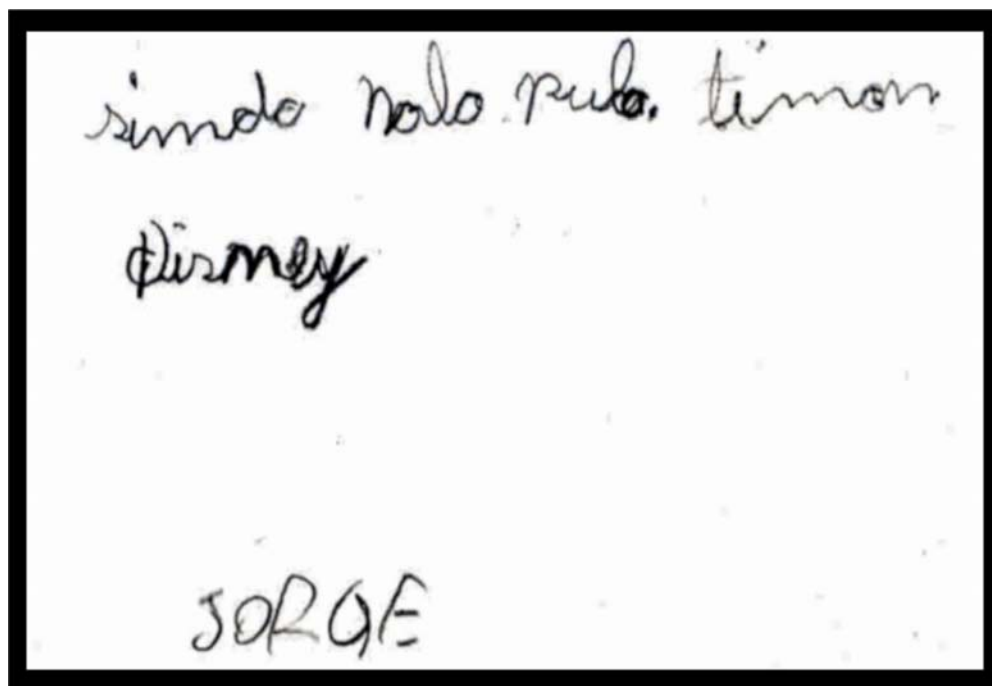


Figura 3

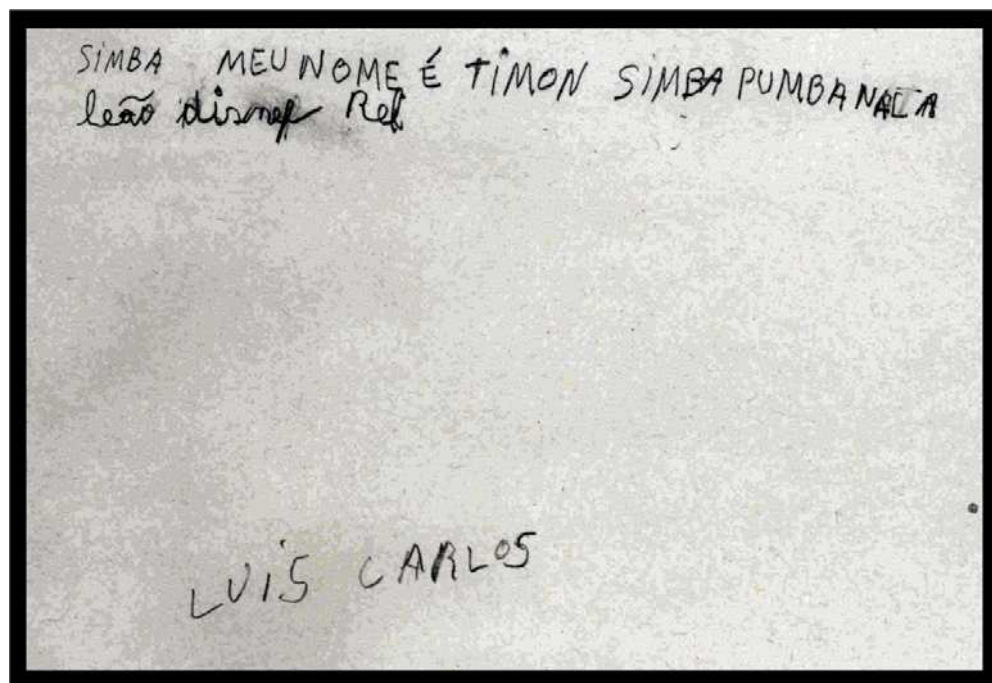


Figura 4

Em uma sessão de atendimento clínico-terapêutico foi oferecido a J e LC um livro contendo várias histórias de Walt Disney. LC assumiu, inicialmente, a tarefa de ler o livro contando as histórias a partir das ilustrações, fazendo breves descrições das figuras em Libras. Era um início de narrativa autônoma, guiada pelas imagens presentes no livro. É importante considerar que LC não conhecia muitas daquelas histórias, e então não tinha conhecimentos prévios suficientes para narrá-las, a não ser descrevendo as ilustrações. Descrevia-as como se fossem parte de um álbum de figuras, sem continuidade ou conexão entre elas. J acompanhava as atitudes de LC apenas olhando. Diante da postura de leitor, LC passava o dedo rapidamente pelas linhas do livro, apontando para as imagens, fazendo sinais pertinentes às ilustrações. Diante do mesmo material (histórias desconhecidas) J não se mostrava interessado em sinalizar, mas apenas folheava o livro, observando as ilustrações.

Quando, folheando o livro chegaram à história do Rei Leão, os dois estabeleceram uma parceria diferente, e houve uma tentativa de recuperar o sentido mais amplo da história, por esta já ter sido vista em filme, sinalizada em Libras, dramatizada e desenhada na terapia. Na maior parte do tempo, J folheava o livro e LC tentava fazer sinais de acordo com a ilustração, chamando a atenção para alguma página ou retornando a ela, buscando estabelecer uma sequência entre aquilo que ele via e o que ele contava. Neste momento, observa-se a emergência de um discurso narrativo melhor consolidado, apoiado nas imagens e em seus conhecimentos anteriores, com uma sequência de argumentos narrados em Libras.

Algumas vezes, J também descrevia os personagens e situações, iniciando-se em uma narrativa mais tímida se comparada àquela apresentada por LC, contudo, nessas trocas, uma criança complementava a outra, ampliando as possibilidades de cada um. A instrutora surda chamou a atenção de J para a leitura de nomes: Simba, Nala e de outros personagens. Interessado por essa atividade, J passava o dedo pelas linhas do livro e quando achava alguma palavra que conhecia, atribuía-lhe o sinal pertinente e mostrava a ilustração

correspondente. O que J conhecia da estória pela imagem visual, mais as ilustrações do livro, é que permitiram a fixação de sua atenção ao texto escrito e no reconhecimento de palavras. Observa-se assim, os primórdios de sua atitude como leitor, confiante de suas possibilidades.

O texto escrito começou a aparecer como foco de interesse para as crianças, e a terapeuta procurava, sempre que possível, associar a ilustração/figura ao texto escrito do livro, buscando constituir significação também nele, sugerindo a leitura e escrita de palavras. Sem contrariedade e com base nos signos já constituídos (pela imagem, pela Libras, pelo desenho) as crianças buscaram sentidos no texto e mostraram-se competentes no reconhecimento de palavras e na escrita de nomes de personagens que mais se destacavam visualmente e se repetiam ao longo do texto (Figura 3 de J e Figura 4 de LC).

O nome Disney chamou a atenção de J pelo fato de estar presente em todos os livros do Rei Leão (havia um livro para cada criança e para cada adulto), levando-o a especular, pensar e inferir que era mais um personagem da estória. A terapeuta explicou que esse era o nome do autor do livro. Imediatamente LC, seguido de J, escreveram seus respectivos nomes nas folhas, identificando o que tinham escrito como uma estória, em que se marca a autoria.

Este episódio revela uma escrita que já começa no início da página, com letra cursiva e/ou de forma, da esquerda para direita até o término da linha, indicando conhecimentos e produções muito valorizadas socialmente.

4 - DISCUSSÕES

A Clínica Fonoaudiológica é majoritariamente oralista. Recebe a criança com diagnóstico precoce de surdez e a grande maioria de seus profissionais (90%) indica a protetização e o trabalho com a oralização. Se a criança não vai bem nesse modelo de atendimento, aí sim, surge, já tardiamente, a língua de sinais. Nesse contexto, a maioria das crianças surdas chega à escola

sem oralidade e sem Libras, prejudicando e dificultando a aquisição da leitura e escrita do Português.

Ao tentar minimizar e reverter este quadro, alguns fonoaudiólogos têm investido na abordagem bilíngüe, priorizando a aquisição precoce da língua de sinais, para posterior trabalho com a escrita ou oralidade (quando possível) da língua nacional. Nesta perspectiva, foi desenvolvido este trabalho em uma Clínica-Escola de Fonoaudiologia no interior de São Paulo.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a história do desenvolvimento da linguagem escrita tem suas raízes na interação social. Como representação, tem início com o aparecimento do gesto como signo visual e, posteriormente, com o desenho, quando a criança percebe a possibilidade do deslocamento de desenhar objetos para desenhar a fala, até que a ação e o grafismo passam a se subordinar aos processos de significação.

Para então se chegar ao texto escrito do Português, língua cuja modalidade precisava ser significada simbolicamente para poder ser compreendida, o contexto e o cotidiano terapêutico foram marcados pelo uso intensificado de atividades dentro da temática da estória Rei Leão, significadas, narradas e interpretadas pela Libras.

Os estímulos para o desenvolvimento de linguagem estavam fortemente apoiados em imagens (configuração visual): filme, livro, miniaturas de personagens, e a partir dessas imagens relacionadas às atividades (assistir filme, explorar livro, narrar, desenhar) emergia a língua de sinais, novos conhecimentos e possibilidades de abordar a leitura e a escrita.

Os episódios mostraram o fluxo da atividade simbólica utilizado para representar um todo de significação. No primeiro episódio, a instrutora surda, diante do filme Rei Leão, explicava o que estava acontecendo, enfatizando principalmente as cenas possíveis de interpretação pela imagem. Pelo nível de domínio de Libras das crianças, configurou-se uma sessão, na qual as crianças

assistiam ao filme e faziam comentários breves e fragmentados sobre o que estavam entendendo. As crianças não tinham ainda domínio suficiente de Libras para dizer tudo o que precisavam ou queriam.

A exploração do livro de estória já permitiu que as crianças, naquele momento, representassem-na por meio de gestos e dramatização. Tais atividades mostraram-se prazerosas para as crianças e, apoiadas principalmente no desenho, elas puderam compreender vários elementos da estória, além de se desvencilhar da impressão inicial e negativa sobre a leitura e escrita, em um momento fundamental de seu desenvolvimento.

Pela limitação nos usos de linguagem, o desenho foi uma ferramenta terapêutica potencialmente capaz de contribuir para a emergência de processos favoráveis ao desenvolvimento da linguagem de J e LC, tornando-se possível atentar para os modos de expressão e representação destas crianças, acerca de suas experiências com as atividades trabalhadas. Elas desenharam o que haviam visto no filme e no livro, figurando importantes cenas do Rei Leão. Arriscaram-se na escrita, copiando do livro de estória, inicialmente, letra por letra, tanto o nome do filme quanto o de personagens. Também colocaram seus nomes em letras grandes e elaboradas.

A partir daí, já no terceiro episódio, as crianças sentiram que podiam narrar. É fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da escrita a criança assumir/ocupar o lugar de narrador: elas tinham o que dizer e, nesse momento mais acessível, elas narraram apoiadas na ilustração (imagem visual), ampliando a Libras. E, quando J e LC engajaram-se na atividade de produção de conhecimento compartilhado, foi possível vislumbrar situações propulsoras de novos conhecimentos. O foco nas atividades simbólicas para a constituição da linguagem passou a ser estendido também para o texto escrito.

Considerando que as crianças sempre apresentaram grande resistência à leitura e escrita de textos, ressalta-se então, a importância do trabalho fonoaudiológico apoiado em atividades interessantes e significativas para elas,

possibilitando que J e LC, a partir de atividades simbólicas melhor consolidadas (desenho, dramatização, narração) internalizassem aspectos iniciais da escrita, transformando suas experiências pessoais. De acordo com Vigotski (1998) no percurso deste desenvolvimento, a criança reconstrói internamente as operações externas, e os vários sistemas sógnicos cooperam e operam como sistemas fundamentais para que ela possa internalizar ações vividas socialmente. É desta forma que são constituídas as funções psicológicas superiores.

Ao analisar estes episódios foi possível observar a relação e inter-relação lingüístico-cognitiva entre gesto, desenho, narrativa, sinais e escrita. Explorou-se em cada episódio, quando havia maior domínio de uma esfera sobre a outra, quando elas se compunham, o momento em que uma favorecia e constituía a(s) outra(s).

Ora as crianças tentavam, ora se esquivavam, ora se aproximavam, ora se afastavam destas esferas, mas mesmo com descontinuidades, sempre havia movimento, favorecendo a circulação de linguagem.

Portanto, o filme colaborou para significar a estória, que foi narrada em Libras pela instrutora surda. Pelas imagens do filme e do livro, as crianças, inicialmente, vivenciaram a estória pelos gestos, pela dramatização e a representaram no desenho e na escrita.

O apoio na imagem gerou conversa, que gerou desenho, que gerou comentários, discordâncias, dramatização, datilologia e tentativas de escrita que, por sua vez, foram comparadas à ilustração, às miniaturas de personagens.

Pelo fluxo destas atividades, ampliaram-se os sinais, que permitiram a narrativa de cenas, o reconhecimento de nomes no texto e a aproximação da escrita, de maneira prazerosa.

As atividades simbólicas abriram espaço para a consolidação de signos (da significação) que, por sua vez, favoreceram a emergência da Libras (maior consolidação) e dos primórdios da escrita. Pela mediação simbólica e interação social pensamento, linguagem e conhecimento foram constituídos.

5 - CONCLUSÕES

À Fonoaudiologia interessa, significativamente, o desenvolvimento da linguagem e da criança surda, cujo atraso a impede de constituir-se subjetivamente e de atuar socialmente, principalmente na fase de aquisição da leitura e escrita.

As atividades simbólicas consolidam-se por meio das impressões que a criança constrói sobre o seu universo cultural e histórico. Entender este processo na surdez compreende o trabalho com a linguagem, resultante da imersão no mundo simbólico comum à terapeuta e à criança.

Neste sentido e no contexto terapêutico fonoaudiológico, as observações feitas, fortalecem o argumento da importância da língua de sinais e da atividade do desenho, como recurso sígnico, para que as possibilidades do desenvolvimento lingüístico e cognitivo sejam alcançadas e contemplem os aspectos psicossociais destas crianças que buscam ser bilíngües.

6 - REFERÊNCIAS

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (orgs). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, p. 117-44, 2006.

FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998.

FREITAS, A. P. *Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. [Tese - Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad Cedes*. Campinas, v. 50, p. 9-25, 2000.

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In: SANTANA, A. P. et al. *Abordagens grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, p. 105-120, 2007.

LACERDA, C. B. F. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. São Paulo, v. 9, n. 2, p.65-72, 2004.

_____.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs). *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs). *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, p.64-83, 2000.

_____. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. [Tese - Doutorado]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança (1930). In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MASINI, L. Considerações sobre o processo terapêutico fonoaudiológico no trabalho com a escrita. In: DAUDEN, A. T. B. C.; ANGELIS, C. C. M. *Linguagem e escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, p. 65-86, 2004.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 197-220, 2000.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [original de 1926].

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 2005 [publicado postumamente em 1934].

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1998 [org. COLE, M. et al. - textos originais de diferentes datas].

_____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988 [original de 1930].

WERTSCH, J. V.; HICKMANN, M. Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In: HICKMANN, M. (org). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press, 1987.

4- DISCUSSÃO GERAL

A teoria Histórico-Cultural foi eleita como abordagem para subsidiar o processo de construção teórica e metodológica desse estudo, na prática da Clínica Fonoaudiológica, por alicerçar proficuamente a concepção de linguagem, desenho e surdez aqui trazida.

Conforme descritos no Capítulo 1, os construtos teóricos dessa perspectiva permitem a compreensão do desenvolvimento do homem e a história do funcionamento de ordem superior como intrinsecamente relacionados às possibilidades de intercâmbios sociais.

A necessidade de dominar a natureza para a sobrevivência da espécie fez com que os homens, na organização social, através do trabalho, criassem instrumentos transformadores de sua realidade. As ferramentas, ao mesmo tempo em que alteraram a natureza, também transformaram o próprio funcionamento psíquico do homem, já que este passou a internalizar condutas específicas na sua relação com o mundo. As condutas foram sendo marcadas por uma história das interações humanas.

Na história, nos elementos culturais criados pelos homens, encontra-se a especificidade da espécie, que faz das ações coletivas a origem da produção simbólica. O homem vai se inserindo no plano da história das ações e de seus significados, criando signos socialmente compartilhados.

A palavra, signo por excelência, assume destaque não somente pela possibilidade do homem se comunicar através da negociação de significados, mas principalmente, pela mudança que o significado promove no plano mental. É por meio da linguagem que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações, permitindo a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos em uma intrínseca relação com o funcionamento psíquico de ordem superior.

Também, a partir da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, é possível afirmar que a surdez é a deficiência que causa maiores danos para uma pessoa, por atingir exatamente a linguagem e sua infinita possibilidade de utilização.

A Fonoaudiologia tem tido um papel crescente no atendimento da pessoa surda, e após o diagnóstico da surdez, o fonoaudiólogo é o profissional que orienta a família (na grande maioria das vezes pais ouvintes de filhos surdos) sobre as possibilidades terapêuticas para a conquista do melhor desenvolvimento da criança.

Em relação à aquisição de linguagem, estas crianças, em geral, não têm um desenvolvimento lingüístico adequado por ficarem expostas em seu ambiente familiar, apenas à língua oral utilizada por seus parentes. Submetidas a situações de comunicação dificultadas, sem interlocutores capazes de interpretar efetivamente e atribuir sentido às suas manifestações de linguagem, essas crianças não podem, justamente por seu déficit auditivo, desenvolver-se plenamente na língua à qual estão expostas (Lacerda, 2004). Esse contexto confere ao surdo, dificuldades interacionais, cognitivas, lingüísticas e educacionais, criando um obstáculo para a criança em sua atuação sobre o mundo e sobre o outro.

É necessário, então, pensar uma prática clínica que propicie ao paciente surdo sua constituição como sujeito com, pela e na linguagem. Com o intuito de produzir sentidos e significados, fez-se neste estudo, uma proposta de abordagem terapêutica apoiada em atividades mediadas pelas esferas simbólicas (gesto, desenho, jogo, narrativa, escrita, língua de sinais) que podem se constituir como meio de expressão e interpretação no cotidiano das crianças.

Sabendo que o conhecimento sobre o mundo está condicionado ao que a criança surda consegue apreender, especialmente a partir das experiências visuais e imagéticas que vivencia, este estudo interessou-se particularmente pelo desenho infantil, por considerar que essa atividade, de grande impacto visual, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e refina a capacidade de significação, criando um modo simbólico de objetivação do pensamento da criança.

Ao desenhar, a criança está imersa no universo simbólico, universo simbólico este comum ao gesto, aos sinais e à escrita. Ao desenhar, a criança relaciona-se com signos, reflete sobre eles, aperfeiçoando-se nesta experiência. Suas reflexões, resultantes de sua atividade mental e manual, podem interferir, significativamente, em sua constituição e atuação social.

As considerações, então, sobre essa proposta clínica que visa ao desenvolvimento de linguagem da criança surda, principalmente daquelas que têm acesso tardio à língua de sinais, foram aqui abordadas e analisadas, de forma coerente às diretrizes metodológicas explicitadas na Perspectiva Histórico-Cultural.

Na Clínica, as crianças manifestaram-se, preferencialmente, por meio do desenho como modo de ampliar seus conhecimentos, e o resultado desse trabalho foi apresentado e discutido no Capítulo 2. Ressaltou-se, nesse capítulo, a relevância do desenho e do jogo/competições de “beyblads” no trabalho com as atividades simbólicas.

Na terapia fonoaudiológica foram criadas situações reais de trocas e de partilha sóciolingüística, já que gestos, palavras/sinais e todo aparato comunicativo foram significados nas atividades propostas. Além disso, a experiência com atividades imaginativas de outros - terapeutas, instrutor surdo, autores, personagens e crianças - envolvidos no brincar, no desenhar, no pintar, no narrar, no escrever, presentes nas atividades, levaram-nas a elaborarem suas próprias experiências de criatividade, atenção, memória e observação.

Pela própria dificuldade de comunicação o desenho mostrou-se como uma estratégia de contato possível entre crianças e terapeuta, ocupando, assim, lugar central na terapia. O desenho permitiu interação e trocas para além do que era possível realizar em Libras, naquele momento, criando base comum de sentido e desencadeando a narrativa realizada, inicialmente, pelas imagens do processo gráfico.

A ampliação do domínio da língua de sinais, o desenvolvimento da linguagem e das relações sociais de J e LC foram significativos, permitindo um avanço do atendimento clínico em direção à exploração da leitura e da escrita.

Considerando que J e LC estavam se apropriando da Libras ao mesmo tempo em que eram solicitados a aprender o Português, na modalidade escrita, abordou-se no Capítulo 3, o trabalho fonoaudiológico, dentro de uma abordagem bilíngüe (língua de sinais/português escrito).

Os episódios, dentro da temática “Rei Leão”, mostraram o fluxo da atividade simbólica (gesto, narrativa, desenho, escrita, sinais) utilizado para representar um todo de significação. E, ao analisá-los, foi possível observar a relação e inter-relação lingüístico-cognitivo entre as esferas simbólicas da linguagem. Explorou-se em cada episódio, quando havia maior domínio de uma esfera sobre a outra, quando elas se compunham, o momento em que uma favorecia e constituía a(s) outra(s).

As atividades, então, significadas, narradas e interpretadas pela Libras, como assistir filme, folhear e explorar livros, gesticular, dramatizar e sinalizar, mostraram-se prazerosas para as crianças, e apoiadas principalmente no desenho, elas puderam se desvencilhar da impressão inicial e negativa sobre a leitura e escrita, em um momento fundamental de seu desenvolvimento.

A forma como a abordagem teórica e metodológica da perspectiva Histórico-Cultural fundamentou o desenvolvimento e constituição tanto do sujeito surdo quanto de sua linguagem, o trabalho intensivo com as esferas simbólicas - destacando o desenho, e a ampliação da Libras, produziu abertura nas zonas de desenvolvimento proximal nas quais as interações sociais foram centrais, e permitiu a observação neste estudo, da internalização de conhecimentos e de saltos qualitativos, traduzidos em possibilidades promissoras e produtivas para o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Afirma-se assim, que, a linguagem simbólica está na base da emergência do pensamento e dos instrumentos mentais que permitem unir os esquemas de ação aos esquemas mentais e que são, no seu conjunto, a base da inteligência humana.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Clínica Fonoaudiológica sempre teve um papel importante no atendimento da pessoa surda. Quando uma família procura o fonoaudiólogo na busca de uma proposta que visa ao melhor desenvolvimento para seu filho, é fundamental que este profissional dê transparência aos modelos de atendimento terapêutico oferecidos à criança surda, à concepção de linguagem que permeia cada um deles e às conseqüências trazidas pela opção de uso de cada uma das abordagens disponíveis (Lacerda e Mantelatto, 2000). Tal aspecto exige que os profissionais fonoaudiólogos tenham uma qualificação específica, atualizem seus conhecimentos e enfatizem o papel da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como possibilidade primordial para esse desenvolvimento.

Em consonância com a Clínica-Escola de Fonoaudiologia, onde se desenvolveu este trabalho, foi proposto nesse estudo, um modelo de clínica inserida em um cenário definidor da subjetividade, como lugar da constituição dos significados, considerando a linguagem como um objeto que não pode ser contemplado nem compartilhado, a não ser através dela mesma, pelo seu próprio funcionamento. Com base nessas considerações, não há, então, como falar em linguagem sem privilegiar o sujeito. Não há como falar em sujeito sem revelar a presença dos aspectos sociais na linguagem e na sua dimensão simbólica, na qual se insere o desenho.

Para embasar tal modelo clínico, elegeu-se a teoria Histórico-Cultural, capaz de fundamentar e acolher no seu bojo, todos os aspectos envolvidos nesse estudo. Discutindo a constituição do sujeito, a teoria Histórico-Cultural tem argumentado pela centralidade da linguagem no desenvolvimento mental humano; destaca-se não somente a possibilidade que ela traz para a comunicação, mas também para o funcionamento superior, o processo de simbolização, a construção da imaginação, da memória, da atenção.

Tal constituição encontra-se seriamente comprometida na criança surda, em razão das insuficientes oportunidades oferecidas pelo grupo social (família e escola) que não partilha de uma mesma língua. A dificuldade do surdo em adquirir a linguagem nos primeiros anos de vida reflete em todo o seu desenvolvimento mental, emocional e em sua integração social.

Com o objetivo de minimizar tais problemas era oferecido no Setor de Surdez da Clínica-Escola, tanto o atendimento clínico-terapêutico (visando o desenvolvimento de linguagem) quanto a oficina de Libras (visando à aquisição desta língua).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, propôs-se um atendimento clínico centrado na possibilidade de significar, interpretar e compreender a realidade circundante da/pela criança surda, a partir do trabalho com as esferas simbólicas da linguagem. Embora todas as capacidades de funcionamento simbólico fossem consideradas e valorizadas, optou-se pelo exame minucioso do desenho.

Este recurso, pouco explorado na Clínica Fonoaudiológica e que visa ao desenvolvimento de linguagem, despertou a atenção para o aprofundamento das experiências vivenciadas pela criança surda, organizadas por meio de processos de significação eminentemente visuais.

Como representação da realidade, o desenho assegurou a objetividade e a significação que a Libras, ainda por ser incipiente, não conseguia transmitir, materializando-se como um recurso importante de produção de sentido, de trocas, de manifestação e construção de conhecimentos. Nesse sentido, saber e compreender o desenho como instrumento social desencadeador de processos de significação, pode favorecer a interpretação adequada e impulsionar o desenvolvimento de crianças surdas, com experiências restritas de linguagem.

Ademais, o trabalho com o desenho, possibilitou às crianças acessos iniciais à leitura e escrita da língua portuguesa, tão necessário às práticas sociais cotidianas. Perpassado pela mediação simbólica e interação social, o uso do desenho foi uma ferramenta terapêutica potencialmente capaz de contribuir para a emergência de processos favoráveis ao desenvolvimento de J e LC, e assim, pensamento, linguagem e conhecimento foram notoriamente constituídos.

Em suma, o desenho revelou-se como um instrumento facilitador e propulsor do desenvolvimento social, portanto, simbólico, significativo, interativo e cognoscitivo para a criança surda, constituindo-na como sujeito da linguagem, e interferindo positivamente na aquisição de sinais, no aumento de vocabulário, na apropriação de aspectos da leitura e da escrita e em todo seu desenvolvimento.

Conclui-se, portanto, que este estudo é indicativo da importância do desenho no desenvolvimento de linguagem da criança surda, todavia, não se esgota em si mesmo. Há necessidade de expansão de pesquisas, com diferentes faixas etárias, diferentes áreas de atuação, bem como diferentes contextos terapêuticos, que busque aprofundar e expandir os temas aqui abordados.

6- REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

Araújo CCM, Lacerda CBF. Linguagem e desenho: uma parceria promissora na clínica de fonoaudiologia. *Rev Tem Desenvol*. 2002;11(65):10-19.

Araújo CCM, Lacerda CBF. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngüe. In: Berberian AP, Angelis CM, Massi G. (orgs). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus; 2006. p. 221-43.

Braswell G. Sociological contexts for the earley development of semiotic production. *Psychol Bull* 2006;132(6):877-94.

Ferreira S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus; 1998.

Freinet C. *O Método Natural II - A Aprendizagem do Desenho*. Lisboa: Ed. Stampa; 1977 [original de 1969].

Freud A. *The psychoanalytic study of the child*. New Haven (Connecticut): Yale University Press; 2002 [original de 1965].

Genishi C, Stires SE, Yung-Chan D. Writing in an integrated curriculum: pre-kindergarten english language learnes as symbol makers. *Element Sch J* 2001;101(4):399-416.

Gombrich EH. *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes; 1986 [original de 1960].

Greig P. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed; 2004.

Klein M. *New directions in psychoanalysis*. London: Routledge; 2003 [original de 1952].

Lacerda CBF. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2004; 9(2):65-72.

Lacerda CBF, Mantelatto SAC. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. (orgs). Surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.

Lewis D. Reading contemporary picture books: picturing text. London: Routledge Falmer; 2001.

Lowenfeld V, Brittain WL. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires: Ed. Kapeluz; 1993 [original de 1972].

Luchesi KF, Reily L. O papel do desenho na clínica fonoaudiológica: profissionais falam de sua prática. Rev Distúrb Comum, SP. 2007;19(1):51-61.

Luquet GH. O Desenho Infantil. Barcelos (Portugal): Minho; 1969 [original de 1927].

Lurçat L. Pintar, Dibujar, Escribir, Pensar - El Grafismo en el Preescolar. Madrid: Cincel; 1988 [original de 1974].

Mèredieu F. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix; 1994 [original de 1974].

Piaget J, Inhelder B. Development and Learning. In: Rath J, Pancella JR, Ness JSV. (orgs). Studying and Teaching. Prentice-Hall;1993 [original de 1948].

Silva SMC. A constituição social do desenho da criança. Campinas: Mercado de Letras; 2002.

Wesson M, Salmon K. Drawing and showing: helping children to report emotionally laden events. Appl Cogn Psychol. 2001;15(3):301-19.

Widlöcher D. Los Dibujos de los Niños: Bases para una Interpretación Psicológica. Barcelona: Herder; 1988 [original de 1965].

Wilson B, Wilson M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças. Arte-Estudos de Arte-Educação, nº 1 / 2; 1982.

Winnicott DS. O gesto espontâneo. São Paulo: Martins Fontes; 2005 [original de 1958].