

CLAUDIA CAMPOS MACHADO ARAÚJO

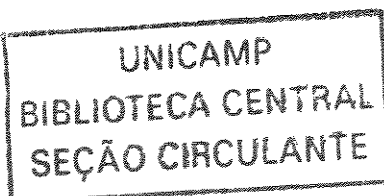
LINGUAGEM e DESENHO:

Reflexões Teórico-Práticas na Clínica Fonoaudiológica

CAMPINAS

2002

200307240



CLAUDIA CAMPOS MACHADO ARAÚJO

LINGUAGEM e DESENHO:

Reflexões Teórico-Práticas na Clínica Fonoaudiológica

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente, área de Saúde da Criança e do Adolescente.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

CO-ORIENTADORA: Profa. Dra. Nilcéia Lopez Sousa

CAMPINAS

2002

Este exemplar corresponde a versão final do exemplar da Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração Saúde da Criança e do Adolescente.

Campinas, 09 de dezembro de 2002.



Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Orientadora

UNIDADE BC
 Nº CHAMADA UNICAMP
Ar 15L
 V EX
 TOMBO 52607
 PROC 16-124/03
 C D
 PREÇO 2811,00
 DATA 13/03/03
 Nº CPD

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

CM00180717-B

13 15 284875

Ar15L

Araújo, Claudia Campos Machado

Linguagem e desenho: Reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica. / Claudia Campos Machado Araújo. Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Nilcéia Lopes Souza.

Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

1. Fonoaudiologia. 2. Desenvolvimento da criança. 3. Fala. 4. Escrita. I. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. II. Nilcéia Lopes Souza. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. IV. Título.

Banca Examinadora da Tese de MESTRADO

Orientadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Membros:

1. Prof.^a. Dr.^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

2. Prof.^a. Dr.^a. Angélica Maria Bicudo Zeferino

3. Prof. Dr.^a. Ivone Panhoca

4. Prof. Dr.^a. Ana Paula de Freitas

5. Prof. Dr.^a. Regina Yu Shon Chun

6. Prof. Dr.^a. Maria de Lurdes Zanolli

**Curso de Pós-Graduação em Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da
Universidade Estadual de Campinas.**

Data: 09/12/2002

DEDICATÓRIA

Deus: pela Sua presença essencial e significativa em todos os meus momentos.

Meus Pais: razão de minha gratidão. Pelo exemplo, pelos ensinamentos, pelas oportunidades.

Marcos, Fernanda e Camila: pelo imprescindível suporte e motivação. Pelo carinho, compreensão e amor constantes.

AGRADECIMENTOS

“Que sua vida amigo, seja sempre para o melhor.

*Que o sol aqueça o seu viver, que a chuva caia suave
no seu lar.*

*E até nos encontrarmos outra vez, que Deus te
segure pelas Suas mãos”*

AUTOR DESCONHECIDO

Cristina: pela generosidade e honra com que conduziu seus apontamentos, ao longo das inúmeras contribuições solicitadas e efetivamente atendidas. Pela admirável sabedoria e visão no delineamento deste trabalho, desde o seu início. Por conduzir-me na proposta do novo, permitindo-me ver além das fundamentações científicas as infinitas possibilidades e ilimitadas conquistas na prática clínica, com o seu fazer fonoaudiológico.

Professoras Doutoradas Nilcéia Lopez Souza e Ivone Panhoca: pelos questionamentos, colocações e sugestões enriquecedoras na construção deste trabalho. Pelas palavras-chave de cada momento deste processo, nos momentos-chave precisos da partilha de conhecimento.

Professoras Doutoradas Maria de Lurdes Zanolli, Angélica Maria Bicudo Zeferino, Ana Paula de Freitas e Regina Yu Shon Chun: pela atenção, disponibilidade e valiosas opiniões na concretização deste trabalho.

Simone: pela solicitude no seu atendimento e presteza na resolução de todos os requisitos necessários à realização do Programa de Mestrado.

Naraí: pessoas entram em nossas vidas por uma razão, uma estação ou por uma vida inteira. Existem pessoas em nossas vidas que nos deixam felizes pelo simples fato de terem passado pelo nosso caminho. Algumas percorrem ao nosso lado vendo muitas lutas passarem, e outras vemos entre um passo e outro. A todas elas chamamos de amigos.

Talvez cada folha de uma árvore caracterize um deles. O tempo passa, o verão se vai, o outono se aproxima, e perdemos algumas de nossas folhas. Algumas nascem na primavera seguinte e outras permanecem muitas estações. Mas as que nos deixam mais felizes são as que continuam alicerçadas, alimentando nossa vida com alegria, encorajamento e companheirismo, com lembranças de momentos maravilhosos enquanto nosso caminho percorre paralelo às estações. É dito que o amor é cego, mas a amizade é clarividente.

Desejo a você, amiga especial, folha da minha árvore: Felicidade, sempre!

	<i>Pág</i>
RESUMO	<i>xix</i>
ABSTRACT	<i>xxiii</i>
1. INTRODUÇÃO	27
1.1. Clínica Fonoaudiológica.....	31
1.1.1. Percurso histórico e concepções de linguagem.....	33
1.2. Perspectiva Histórico-Cultural e a Linguagem.....	45
1.2.1. Idéias Centrais.....	47
1.2.1.1. Mediação.....	50
1.2.1.2. Instrumentos e Signos.....	52
1.2.1.3. Desenvolvimento e Aprendizagem.....	54
1.2.1.4. Internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal.....	56
1.2.1.5. Pensamento e Linguagem.....	59
1.2.1.6. O simbólico: lugar de representação do mundo.....	62
1.3. Desenho.....	65
1.3.1. Revisão da Literatura.....	65
1.3.2. Perspectiva Histórico-Cultural e Arte: O início de uma nova Psicologia.....	70
1.3.3. Desenho e Linguagem.....	72
1.3.4. O Desenho e as possibilidades de Mediação.....	73
1.3.5. Esferas Simbólicas da Linguagem.....	75

1.3.6. O Desenho e sua relação com o Desenvolvimento Aprendizagem e Zonas de Desenvolvimento.....	77
1.3.7. Desenho, Fala Egocêntrica e Internalização.....	78
1.3.8. Desenho: Memória, Figuração e Imaginação.....	80
1.3.9. Propostas para a Fonoaudiologia subjacentes às reflexões teóricas.....	82
2. MATERIAIS E MÉTODOS.....	85
2.1. O Método.....	87
2.2. O Objeto.....	93
2.3. O Material.....	94
2.4. A Casuística.....	95
3. RESULTADOS.....	101
3.1. Análise de Dados.....	103
3.1.1. 2ª Sessão: Figura 1.....	103
3.1.2. 5ª Sessão: Figuras 2 e 3.....	106
3.1.3. 5ª Sessão: Figuras 2 e 3.....	113
3.1.4. 19ª Sessão: Figura 5.....	120
3.1.5. Quadro Comparativo – Ilustrativo.....	127
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135

LISTA DE FIGURAS

	<i>Pág</i>
FIGURA 1 : 2ª Sessão.....	104
FIGURA 2 : 5ª Sessão.....	106
FIGURA 3 : 5ª Sessão.....	109
FIGURA 4 : 14ª Sessão.....	115
FIGURA 5 : 19ª Sessão.....	121



RESUMO

Neste momento em que a Fonoaudiologia busca refletir sobre sua atuação, considera-se oportuno um estudo que focalize a atividade do desenho no desenvolvimento da linguagem, como uma das formas de representar, nomear e significar aspectos da realidade dialógica. O desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, imaginação e memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições psíquicas, históricas e culturais.

Nesse trabalho, procura-se analisar a complexidade do dinâmico processo de construção/produção do desenho no contexto terapêutico fonoaudiológico e, compreender o desenho como esfera simbólica da linguagem que pode interferir nas funções psicológicas superiores.

O interesse metodológico configura-se na utilização de pressupostos da abordagem naturalista-observacional e de um paradigma indiciário, a partir de sua articulação com a Teoria Histórico-Cultural, através da análise microgenética. Visa a análise qualitativa de um sujeito de oito anos - participante de um grupo terapêutico formado por cinco crianças - bem como de suas produções gráficas, o qual foi atendido semanalmente em 26 sessões de fonoaudiologia de noventa minutos, durante nove meses. As atividades desenvolvidas nas sessões foram: produção de desenhos, leitura de contos de fadas e de textos de literatura infantil, produção de textos escritos, bem como jogos e brincadeiras.

Os resultados mostram que o desenho tem um papel significativo nas atividades dialógicas, contribuindo para o desenvolvimento de linguagem, podendo se configurar como um elemento terapêutico importante na Clínica Fonoaudiológica.

O desenho, favorecido pelas mediações, pode ser um recurso que possibilita o desenvolvimento da linguagem, a constituição da subjetividade e a construção de conhecimentos, principalmente para sujeitos que apresentam dificuldades e/ou limitações nas esferas de atividade simbólica da linguagem.

Descritores: Clínica Fonoaudiológica - linguagem - desenho.



ABSTRACT

In this moment in which the Speech Pathology tries to reflect about its actuation, a study that focuses in the drawing 's activity in the development of language is considered opportune, since it is one of the ways of representing, naming and giving meanings to aspects of the dialogical reality. The drawing can indicate the multiple ways that the child uses to register perceptions, knowledge, emotions, imagination and memory in the development of a kind of social interaction, appropriate to his/her psychic, historic and cultural conditions.

The objective in this study is to analyze the complexity of the dynamical process of construction/production of the drawing in the therapeutical speech pathological's context, and also to understand the drawing as a symbolic sphere of language that can interfere in the upper psychological functions.

The methodological interest is the use of assumptions of the naturalistic-observational approach and of an indicational paradigm, beginning with its articulation with the historical-cultural theory, using the microgenetics analyzes. In a quality way, an 8-year-old subject is analyzed. He is part of a therapeutic group (composed of five children) that he had appointments weekly in 26 ninety-minute speech pathology's sessions, for nine months. The activities developed in the sessions were: drawing productions, fairy tales readings and child literature texts, production of written texts, as well as games and plays.

The results show that the drawing has a meaningful role in the dialogical activities, contributing to the development of language, being able to become an important therapeutic element in the speech pathology clinic.

Drawing, favored by mediations, can be a resource that makes the development of language, the constitution of subjectivity and the construction of knowledge, specially for subjects that have difficulties and/or limitations in the spheres of the symbolical activities of the language.

Describers: Speech Pathology Clinic - language - drawing.



1. INTRODUÇÃO

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...
(TOQUINHO e VINÍCIUS (1999))

O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século XIX, e tem sido objeto de estudo de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, 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, se dá por conta de que a imagem em todas as suas formas, vem ocupando cada vez mais um papel importante na comunicação e interação social.

Considera-se oportuno neste momento em que a Clínica Fonoaudiológica tem refletido sobre sua prática, um estudo que focalize a atividade do desenho no desenvolvimento de aspectos constitutivos infantis. Para a Fonoaudiologia interessa significativamente o desenvolvimento da linguagem e da criança que apresenta dificuldades ou alterações nas esferas simbólicas, que podem interferir na construção de conhecimentos e na constituição da sua subjetividade. Na dimensão simbólica da linguagem está presente o desenho.

Neste contexto, o Capítulo I aponta o percurso clínico trilhado dentro da Fonoaudiologia, de forma a introduzir a reflexão sobre a possibilidade de diferentes abordagens clínico-terapêuticas e as concepções de linguagem que as sustentam. Ao se destacar tais momentos, pretende-se focalizar brevemente circunstâncias históricas - de acordo com autores como SKINNER (1978); CHOMSKY (1971); PIAGET(1993); De LEMOS (1986), VYGOTSKY (1930 -1998), entre outros - e suas demandas epistemológicas - Behaviorismo, Inatismo, Construtivismo, Sócio-Interacionismo e Histórico-Cultural - respectivamente, buscando-se apresentar o panorama geral da constituição da Clínica Fonoaudiológica contemporânea.

Nos últimos anos, vários autores se propuseram a repensar a prática clínica, apoiados nas discussões acerca das concepções de linguagem que permeiam os diferentes estudos. Para tal, um dos caminhos tem sido o aprofundamento e a investigação dos pressupostos teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural, descritos no Capítulo II, que

apontam o papel fundamental da linguagem na constituição das funções psicológicas, e ressaltam o caráter de mediação e a dimensão simbólica que perpassa todo o processo de elaboração do funcionamento intra e intermentais. 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: a infância é o momento do desenvolvimento humano em que estão interligados aspectos biológicos e aspectos da relação da criança com o ambiente sócio cultural em que está inserida. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão essencial, que a criança constrói sua própria individualidade. Os aspectos do simbolismo e do uso de signos se manifestam na oralidade, na escrita e no desenho infantil.

No Capítulo III, apresentam-se vários autores representantes da literatura sobre produção gráfica infantil, que enfatizam a caracterização do desenho vinculado à visão maturacionista (LUQUET, 1969; LOWENFELD e BRITTAIN, 1972; FREINET, 1977; GOODNOW, 1979; LURÇAT, 1988; MÈREDIEU, 1994), e concebem o desenho enquanto produção basicamente individual e desligada do contexto sócio cultural. Em seguida, são trazidos outros autores (SILVA, 1993 e 1998; LACERDA, 1995 e FERREIRA, 1998). Neste mesmo capítulo retomando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, base deste estudo, propõe-se a construção de um novo olhar sobre o desenvolvimento do desenho, incorporando as formulações sobre o papel central da linguagem no funcionamento psicológico. Além disso, em termos mais específicos, as análises de Vygotsky sobre outros campos simbólicos na infância oferecem contribuições particulares para a interpretação da constituição do desenho.

No Capítulo IV, justifica-se a opção deste estudo qualitativo pela abordagem naturalista-observacional articulada com pressupostos metodológicos de VYGOTSKY (1996), GINZBURG (1991) e WERTSCH (1985a).

Enquanto recurso terapêutico largamente utilizado no espaço clínico, não se encontra na área, literatura referente ao tema. Desta forma, torna-se pertinente um estudo longitudinal, que objetive analisar a complexidade do dinâmico processo de construção e produção do desenho e pesquise seus efeitos terapêuticos na Clínica Fonoaudiológica. Com tal perspectiva, visa-se a análise de um sujeito de oito anos - participante de um grupo

terapêutico formado por cinco crianças - bem como de suas produções gráficas. As observações filmadas e transcritas de 26 sessões de fonoaudiologia, das quais foram eleitas 4 para análise, indicam os múltiplos caminhos que esta criança usa na atividade do desenho, para registrar percepções, conhecimentos, vontade, imaginação e memória, no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais.

No Capítulo V, a análise de dados possibilita ressaltar a importância de aspectos interacionais como desencadeadores do processo de construção e produção do desenho: o outro - terapeuta e/ou grupo - está sempre presente; e o tempo todo é a própria razão da constituição do sujeito, que possibilita e favorece a construção e ampliação de conhecimentos, assim como o desenvolvimento da linguagem, seja ela em sua modalidade oral ou escrita.

Finalmente no Capítulo VI, os fundamentos teóricos apresentados e representados nos dados analisados são retomados visando refletir e discutir a importância do desenho no processo terapêutico fonoaudiológico.

1.1. A CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

O próprio da linguagem é significar

(BENVENISTE (1966:4)

A investigação dos problemas de linguagem na infância tem sido um grande e novo desafio para a Fonoaudiologia. O levantamento deste tema aponta para modelos epistemológicos que caracterizam proposições divergentes quanto à prática clínica fonoaudiológica. O que fica em evidência são as concepções de linguagem atreladas aos conceitos vigentes do modelo da objetividade tecnicista - que norteia o atendimento da “Clínica Clássica ou Tradicional” - e da subjetividade, que caracteriza a “Clínica da Linguagem ou Atual” (FREITAS, M., 2001).

As formas de avaliação e terapia da linguagem da Clínica Tradicional e que adotam a vertente tecnicista têm priorizado procedimentos que primam pela análise comparativa apenas de seu produto formal, pressupondo uma linguagem adulta, pronta, acabada e estática, sem considerar o espaço conjunto de construção dialógica no contexto terapêutico. Tais procedimentos restringem-se a análises fonético/ fonológicas e morfossintáticas da produção verbal da criança, normalmente tomando-se como referência padrões de normalidade, atribuindo-os a fatores cognitivos ou psicológicos (emocionais/afetivos), ou sociológicos (processo de marginalização/exclusão da vida social). Neste modelo clínico, dado que a função primária da linguagem é a comunicação, os elementos do sistema lingüístico organizam-se de maneira a garantirem a transmissão e a decodificação da mensagem.

Em outra perspectiva de prática clínica, a linguagem é tida como um objeto que não pode ser contemplado nem compartilhado, a não ser através dela mesma, pelo seu próprio funcionamento. Assim, é por meio de práticas discursivas que a prática terapêutica deve instalar-se, decorrente de uma concepção intersubjetiva de linguagem, delineando um percurso para a construção de uma nova dimensão do fonoaudiólogo (enquanto estruturador da linguagem do paciente), do paciente (na sua constituição como sujeito da/na linguagem), e da terapia (na compreensão da construção dos processos dialógicos). Esta prática assenta-se sobre a concepção de linguagem enquanto constitutiva do sujeito e sobre processos dialógicos que regem a interação como matriz de significação. A forma como estes processos participam do desenvolvimento e constituição tanto da linguagem quanto do paciente, a consideração das esferas simbólicas da linguagem nas representações e significações e seu papel na terapia, constituem-se como arcabouço teórico que irá mediar a construção desta prática fonoaudiológica.

Nos últimos vinte anos, não somente incrementou-se a pesquisa acadêmica na área como intensificou-se o empenho dos fonoaudiólogos em retomar a gênese de seu campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, problematizar o processo de construção da sua identidade clínica. Tal relato permite a compreensão dos atuais conflitos e discussões a respeito da atuação clínica fonoaudiológica, pois, somente com o avanço da pesquisa, tem-se buscado fundamentação teórico-filosófica para subsidiar a sua prática. As mudanças

ocorridas na prática clínica fonoaudiológica são indicadoras das transformações que vêm sendo processadas na área. A análise destas mudanças retrata como a Fonoaudiologia vem conquistando novos campos de trabalho, modificando-se técnica e teoricamente, diversificando e redimensionando seus conhecimentos e procedimentos. Tais transformações revelam que a Fonoaudiologia, enquanto prática social, encontra-se em constante movimento, que se reflete em freqüentes ajustes, reformulações, discussões, promovendo o crescimento de seus profissionais.

De acordo com BERBERIAN e FERIGOTTI (2001), as transformações que ocorrem nas práticas profissionais geradas, dentre outros fatores, pelas mudanças de mercado e pelas políticas sociais, assim como pelos avanços tecnológicos, provocam um descompasso entre a realidade da clínica da linguagem e o que apregoa a clínica tradicional. Assim, a reelaboração da prática clínica fonoaudiológica deve ocorrer a partir da dinâmica que a profissão estabelece em tempos e espaços específicos, buscando a definição de valores, princípios e procedimentos terapêuticos, assim como de um maior questionamento por parte da área sobre a complexidade da relação paciente e terapeuta. Considera-se que o paciente não deve ser visto apenas com base nos aspectos que caracterizam sua queixa inicial, mas a partir das diferentes dimensões que o constituem: biopsicossociais.

Vale a pena ressaltar, entretanto, que se por um lado evidencia um caminho a ser percorrido, que vem apontando sistematicamente para o estabelecimento efetivo da atuação fonoaudiológica vinculada à linguagem, enquanto constitutiva do sujeito, por outro, observa-se a sustentação do modelo clínico que objetiva normatizar as alterações da comunicação oral e escrita. Neste sentido, este estudo vem somar com os profissionais que assumem o compromisso de refletir sobre a especificidade da prática clínica bem como o processo de construção da linguagem no contexto clínico fonoaudiológico.

1.1.1. Percurso histórico e concepções de linguagem

Em termos gerais, o século XIX foi bastante importante para o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da Filosofia, Medicina, Pedagogia e Psicologia: momento rico de reflexões sobre o futuro encaminhamento de tais disciplinas, que

influenciariam diretamente as práticas clínicas iniciais da Fonoaudiologia. Os debates deste século versavam sobre apontamentos e imposições nas concepções mecanicistas com influência central do positivismo, do cientificismo e do estruturalismo. Tais concepções apontavam a necessidade de se estudar o comportamento humano com base nas leis desenvolvidas pela ciência natural. O enfoque dos estudos estava em compreender os fenômenos psíquicos do homem, através da extrapolação dos processos elementares ao funcionamento superior (SILVA, D., 1998).

Marcados pelas características do momento e do contexto histórico em que foram formulados e pelos diversos paradigmas e pressupostos filosóficos e epistemológicos que o inspiraram, estes estudos, na maior parte das vezes, trataram de forma dicotomizada e polarizada as complexas relações entre o homem e o meio, o herdado e o adquirido, o universal e o particular, a mente e o corpo, o biológico e o cultural, a consciência e o físico, o espírito e a matéria, o orgânico e o social, o sujeito e o objeto, entre outros. Este dualismo na forma de analisar e pesquisar o desenvolvimento do homem e sua relação com o ambiente acabou gerando uma crise nos procedimentos metodológicos (REGO, 2000).

O século XX manteve em seu bojo a tendência do século XIX e caracterizou-se por uma sociedade de produção em massa, levando o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada. No início do século passado, surge a Lingüística, ciência fundamental na constituição epistemológica da Fonoaudiologia. O assunto da comunicação humana começava a deixar de ser experimental, quando descreviam-se as patologias de comunicação e elaboravam-se verdadeiros tratados sobre elas, para tomar o rumo mais científico. No século XX, em meados dos anos 20, começam a surgir na França algumas análises científicas, com hipóteses, deduções e conclusões. Na década de 1930, é inaugurada a primeira escola americana de Fonoaudiologia na Universidade de Iowa, Michigan, fundada por doutores em psicologia que eram também estudiosos das desordens da comunicação humana (JAKUBOVICZ, 2000).

Segundo BERBERIAN (1997), as práticas fonoaudiológicas brasileiras se iniciaram na década de 20, sendo significativamente anteriores à sua institucionalização, e ligadas ao processo educacional. Na década de 30, em que prevalecia o movimento nacionalista e o desenvolvimentalismo, as práticas fonoaudiológicas voltaram-se para o

controle sistemático da língua pátria, com o intuito de neutralizar a influência dos imigrantes. O ambiente político e social das décadas de 30 e 50 justifica a necessidade social bem como a consolidação do fonoaudiólogo.

Estas práticas iniciais só foram firmadas academicamente no início dos anos 60, com a criação dos primeiros cursos de graduação em Fonoaudiologia, fundamentadas no modelo clínico da objetividade tecnicista. LACERDA e MANTELATTO (2000) referindo-se a este período histórico, afirmam: “sejam quais forem as metodologias terapêuticas utilizadas, elas estão, invariavelmente perpassadas por concepções de linguagem behavioristas ou inatistas” (p.25).

As pesquisas em linguagem sob uma perspectiva behaviorista - que se insere na concepção ambientalista, inspirada na epistemologia empirista e positivista - tiveram Skinner como principal mentor. A teoria behaviorista privilegia a ação da cultura e o meio como fatores exclusivos da formação da conduta humana e entende a linguagem - comportamento verbal - como produto de reforço e modelagem gradual que o adulto proporciona à criança (SKINNER, 1978).

Vários fonoaudiólogos envolvidos com patologias de linguagem se utilizam desta vertente teórica para fundamentarem sua prática clínica. Sob esta visão, tais profissionais percebem a linguagem como um comportamento operante - conceito entendido como uma ação que executada pelo organismo seria reforçado ao atingir um resultado - que resulta da associação entre estímulo-resposta. Neste sentido, entendem que a criança desenvolve sua linguagem através de estimulação adequada. O profissional avalia de forma unilateral as falhas articulatórias e gramaticais, os atrasos de linguagem e assume a condição de estimulador-reforçador: o terapeuta, nesta concepção, é aquele que coloca e modela todo o comportamento da criança, inclusive o comportamento lingüístico. Nesta ótica, o processo interlocutivo, dialógico e a situação de interação são desconsiderados: a relação terapeuta-paciente pressupõe uma visão de sujeito vazio e passivo que será modelado. A linguagem fica restrita à noção redutora de língua como mero código de comunicação, que sugere uma prática clínica mecânica e descontextualizada, baseada em repetições sucessivas de palavras a partir de estímulos (MASSI, 2002).

A língua é vista como um conjunto fechado, um sistema de formas estáveis e normativas que, uma vez aprendido, transforma-se em um instrumento facilitador da expressão (LACERDA e MANTELATTO, 2000:28)

Em contrapartida, alguns estudiosos - Binet, Gesell, Chomsky - seguindo as premissas da filosofia racionalista, idealista e apriorista e, colocando-se contra o empirismo, desenvolveram uma teoria baseada na crença de que as características e capacidades básicas de cada ser humano - personalidade, valores, comportamentos, formas de pensar - eram inatas. Ou seja, estariam praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente definidas e na dependência do amadurecimento para se manifestar.

Baseado principalmente nas idéias de Chomsky, o modelo inatista configura-se como outro modelo de aquisição de linguagem que fundamenta grande parte da prática fonoaudiológica: todo falante nasce com mecanismos lingüísticos inatos ativados na exposição à fala do outro (LACERDA e MANTELATTO, 2000).

Levando em consideração o fato de que as crianças adquirem sua língua materna com fluência e rapidez, Chomsky nega qualquer abordagem que se proponha a explicar a aquisição de linguagem a partir de mecanismos genéricos de aprendizagem. Entende que o estudo da linguagem constitui um modelo através do qual é possível abordar a natureza do conhecimento humano, e aponta para três temas básicos que podem contribuir para delinear uma visão geral sobre a aquisição da linguagem: o primeiro refere-se à hipótese de que se pode dar conta da aptidão da criança em adquirir estruturas da linguagem, postulando-se um dispositivo inato para aquisição da linguagem, inscrito no potencial genético de todos os seres humanos. O segundo refere-se à competência lingüística e ao desempenho, relativo ao conhecimento que cada indivíduo tem de sua linguagem, e ao uso explícito que cada um faz deste sistema de conhecimento. O terceiro relaciona-se à criatividade, capacidade que o falante tem para produzir e interpretar inúmeras sentenças de sua língua (MASSI, 2002).

A perspectiva inatista proposta por Chomsky desconsidera a intervenção de variantes individuais no processo de aquisição de linguagem, uma vez que o que importa é o material lingüístico; o falante e a interação são dispensáveis (ARANTES, 1994).

O foco terapêutico, de acordo com esta abordagem, está centralizado em técnicas de exposição à linguagem: a criança deve ser exposta a seqüências - que propiciem sua competência lingüística - segundo uma hierarquia de complexidade da língua, a ênfase está nos componentes sintáticos da língua. O meio não interfere na capacidade de compreensão da criança; em alguns casos, apenas interfere no seu desempenho (LACERDA e MANTELATTO, 2000).

A maioria dos trabalhos na área, elaborados no decorrer dos anos setenta, sofre a influência dos estudos sobre a aquisição da linguagem desencadeados pela teoria neo-racionalista de Chomsky, que vê a linguagem como inata - e seu desenvolvimento como consequência natural do crescimento. A linguagem é dividida em componentes - fonológico, sintático, semântico e pragmático - cujo mais importante é o sintático (FREIRE, 1995:26).

Ao final deste período, vale lembrar que os critérios utilizados na Fonoaudiologia para estruturar a clínica não eram homogêneos, isto é, não tinham a mesma natureza, nem eram co-variantes, afastando-se do projeto de criar uma semiologia e nosologia próprias: a de construir sua própria clínica. Nas décadas de 80 e 90, os fonoaudiólogos viveram com intensidade o dilema de mudar ou permanecer atrelados às concepções de linguagem que fundamentavam suas pesquisas e intervenções clínicas. A opacidade da linguagem em oposição à primazia da forma, o interesse da narração, abandonando a descrição, o distanciamento do produto dando espaço para o funcionamento da linguagem, entre outras, levou a Fonoaudiologia a repensar sua clínica. Essas peculiaridades do objeto não podiam mais passar despercebidas. Era preciso dar um lugar a elas, em função de sua natureza clínica não ser outra, senão a dialógica e, pelo fato de que a redefinição dos princípios norteadores da clínica fonoaudiológica tomaria como base teorias e procedimentos que explicassem a aquisição da linguagem, permitissem a visão do sujeito na sua totalidade, considerassem a atividade da criança e a importância da situação interativa (FREITAS, M., 2001).

Esta reflexão permitiu à Fonoaudiologia um grande avanço no conhecimento de seu objeto e o privilégio - além dos sintáticos - dos aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem, desencadeando vários trabalhos com diferentes enfoques na sua aquisição e desenvolvimento: o enfoque Cognitivista ou Construtivista, o enfoque Interacionista articulado ao enfoque Psicanalítico, e o enfoque Histórico-Cultural ou Sócio-Cultural.

Na abordagem construtivista de PIAGET (1993), o sujeito é determinado por seu desenvolvimento cognitivo. A linguagem surgiria em um processo que se inicia com as ações da própria criança sobre o mundo, o que a levaria à construção de um simbolismo, capacidade de representar e de dar significados. Esta abordagem nega, assim como a teoria inatista, as explicações empiristas para a aquisição da linguagem e passa a subordinar o desenvolvimento lingüístico ao desenvolvimento cognitivo.

Direcionado por uma perspectiva cognitivista-construtivista, Piaget, com sua epistemologia genética alterou o percurso das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Interessado pela gênese dos processos psicológicos, superou a corrente mentalista - alicerçada no racionalismo - e a posição empiricista - fundamentada em uma concepção mecanicista, ao supor a existência de um mecanismo evolutivo que tem origem biológica, mas que é ativado pela interação do organismo com o meio físico (MASSI, 2002).

Embora Piaget não tenha proposto métodos que viabilizassem o exercício clínico, sua teoria tem sido bastante utilizada por fonoaudiólogos envolvidos com patologias de linguagem, que investem na possibilidade de explicar os chamados retardos de aquisição de linguagem, a partir de alterações cognitivas. A abordagem terapêutica visa à retomada de toda atividade espontânea da criança, com o objetivo de propiciar a consolidação dos esquemas sensório-motores. O terapeuta diante de uma criança com atraso de linguagem deve assumir-se “como um facilitador, como aquele que auxiliará a criança a atuar sobre o seu meio, favorecendo a formação de suas estruturas cognitivas, as quais determinam o desenvolvimento lingüístico” (ZORZI, 1993:99).

Piaget vem sendo criticado por desconsiderar a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo, e por não valorizar o papel que o outro exerce no desenvolvimento da criança. Assim, a conclusão de que a origem das operações cognitivas encontra-se somente nas ações do indivíduo sobre o seu meio tem sido questionada, pois tal conclusão ignora que a criança, envolvida em um contexto sócio-cultural, explora com o outro, os fenômenos físicos e sociais (ELLIOT, 1981; BRAGA, 1995; SABES, 2001; MASSI, 2002).

Em virtude da insatisfação com as posturas inatistas e cognitivistas, estudos sobre a interação mãe-criança foram desenvolvidos na década de 70. Dentre eles, ressaltase o trabalho pioneiro de BRUNER (1975) que, influenciado pela pragmática, destaca a interação social no processo de aquisição de linguagem e enfatiza a necessidade de considerar a relação de troca entre a criança e o adulto mais experiente, na língua.

De LEMOS (1986) refere que o termo interacionista tem sido utilizado na literatura psicológica para situar uma posição epistemológica que se distingue tanto do racionalismo quanto do empirismo, pois assume a interação entre o organismo e o meio ambiente como determinante das atividades mentais superiores. A autora explica que o interacionismo proposto por VYGOTSKII¹ (1993) diferencia-se daquele sugerido por PIAGET(1993), pelo fato de que o primeiro autor toma o ambiente social como responsável pela constituição do conhecimento.

Na perspectiva interacionista, a linguagem deve ser entendida como uma atividade cognitiva e comunicativa, pois através dela a criança age sobre o mundo e sobre o outro. A linguagem é fundante e constituinte do sujeito, e sua construção se dá na interação, no diálogo, na atividade na/ pela linguagem. O fonoaudiólogo - com papel estruturante - deve, em primeiro lugar, integrar a criança e o outro (adulto/mãe) para percebê-los como ativos no processo de construção do conhecimento do mundo e, assim, recuperar a interação.

O adulto é considerado como mediador entre a criança e o mundo ou co-autor do seu desenvolvimento. Na própria interação, a criança se diferencia do adulto e passa a assumir um papel constitutivo do sujeito e da linguagem. A aquisição de linguagem, em síntese, só é possível a partir da ação conjunta da interação da criança com o mundo físico, com o outro que o representa e com objetos lingüísticos, que são os enunciados efetivamente produzidos.

De acordo com MASSI (2002), esta abordagem não supõe mais o desenvolvimento lingüístico como simples tradução de um conhecimento previamente adquirido. A linguagem passa a exercer um importante papel na construção do próprio conhecimento. Tal proposta amplia a visão do clínico envolvido com crianças que

¹ O nome deste autor será referido como VYGOTSKY, quando a fonte de dados for proveniente de traduções em português ou inglês. Será citado como VIGOTSKII, quando a referência for em espanhol.

apresentam alterações na linguagem: a fala da criança é analisada a partir de seu uso efetivo, enfatizando a relação estabelecida com a palavra do outro. Tomar a abordagem interacionista - a qual propõe que a linguagem e o próprio conhecimento têm origem na atividade intersubjetiva - para embasar o processo terapêutico, significa resgatar o papel do terapeuta como estruturador e fundante da linguagem da criança.

A proposta interacionista influenciou uma série de estudos que resultaram em artigos, teses, livros, entre muitos de autores como De LEMOS (1986,1991), PERRONI (1983 e 1996), LIER-De VITTO (1994, 1995), GERALDI (1995), COUDRY (1996), os quais ganham relevância nos procedimentos de avaliação e de intervenção terapêutica na prática clínica fonoaudiológica - ARANTES, 1994; FEDOSSO, 2000; SABES, 2001 - e destaque neste estudo.

À Linguística Interacionista podem relacionar-se conceitos psicanalíticos, utilizados na Clínica Fonoaudiológica. Para a Psicanálise, o sujeito é um efeito da linguagem e da produção significativa. Lacan diz que o inconsciente é estruturado como a linguagem: não só o conteúdo dito deve ser levado em conta, mas também as condições e os efeitos da palavra. Neste inconsciente existe uma estrutura que é não manifesta (conteúdos latentes), mas que ao falar emerge, tornando possível percebê-la nos chistes e lapsos (TOSCHI, 1998).

O fonoaudiólogo, na clínica, se depara exatamente com a linguagem que escapa à regra, com o que há de mais singular. O sujeito também é singular, imprevisível em seu funcionamento simbólico. Simbólico, aqui refere-se à elaboração de resoluções para conflitos internos, sendo esta elaboração sempre incompleta, daí a incompletude do sujeito e da linguagem (SABES, 2001).

CUNHA (1997) afirma que o fonoaudiólogo deve ter uma escuta que “vá além da literalidade do código, reconhecendo a expressão do inconsciente na linguagem” (p.42). A autora propõe que o fonoaudiólogo deve ter “duas orelhas”: uma para ouvir os sintomas da fala e outra para escutar seus conteúdos latentes. Esta escuta na prática clínica pode mostrar o que impede o funcionamento da linguagem. Nesta perspectiva ARANTES (1994) afirma que a linguagem em sua dimensão patológica é a expressão mais clara e maior do singular, do individual.

Na Fonoaudiologia, a doença é apresentada através do discurso sobre o sofrimento do paciente pelo próprio paciente (adulto) ou pela família (representando a criança). A doença é diferente em cada sujeito. Os seus sinais são opacos e dispersos, ou ainda, os sinais da doença sugerem, não traduzem o sintoma. O sintoma, por sua vez, é uma linguagem que necessita ser compreendida, sendo possível atribuir-lhe valor simbólico, o qual será demonstrado por meio do material clínico. O material clínico que o fonoaudiólogo usará para intervir interpretativamente é a representação que o paciente faz da realidade na situação terapêutica. Isso apenas ocorre se existir um “setting” terapêutico: o lugar e o tempo onde terapeuta e paciente se encontram e compartilham a invenção deste campo simbólico, no qual existe um limite abstrato entre o real e a situação terapêutica. O “setting” estabelece que o terapeuta é o outro/espelho do cliente e deve intervir interpretativamente, buscando os sentidos dos sintomas - no caso, os da linguagem. A intervenção terapêutica utilizará a própria linguagem como forma de sustentar e estruturar a linguagem do paciente, sendo necessário uma ação interpretativa:

A prática clínica fonoaudiológica ao articular-se com a Psicanálise prioriza o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, oferecendo uma escuta para os seus enunciados construídos a partir dos efeitos discursivos, em um jogo de signos trocados entre terapeuta e paciente (SABES, 2001:21).

Assim, atribuir sentido a um sintoma constitui-se uma interpretação. Interpretação enquanto gesto clínico que desloca sentidos, que vai através da materialidade discursiva, desconstruindo os efeitos do já dito em direção a uma outra significação, ainda inédita ao olhar do clínico (ORLANDI, 2001).

Abrindo novos caminhos teóricos para compreender o funcionamento psíquico humano, a corrente Histórico-Cultural considera a linguagem central em seus pressupostos e inaugura uma nova forma de compreender a relação do homem com o meio, revelando a importância da história e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

VYGOTSKY - principal autor desta perspectiva teórica, influenciada pelas proposições marxistas - (1991b/1998 e 1987/1991a), aborda a linguagem como instrumento e recurso de mediação, representação, compreensão, aprendizagem e constituição do sujeito e, conseqüentemente, de sua ação sobre o mundo.

Se a linguagem for tomada como constitutiva do sujeito, também é na/ pela e sobre a linguagem que se devem dar os processos terapêuticos (FREITAS et al., 1999).

Sob este ponto de vista, a abordagem Histórico-Cultural se mostra proficiente ao ser tomada como concepção de linguagem para subsidiar a prática clínica fonoaudiológica. Considera-se, neste trabalho, que não há como falar em linguagem sem colocar em questão o sujeito. Não há como falar em sujeito sem considerar a presença do social na linguagem. A subjetividade aparece inscrita na linguagem, não se limita a poucos elementos, mas manifesta-se através da integração de todos os níveis do sistema lingüístico: fonológico, fonético, sintático, semântico, discursivo, pragmático, considerando-se também os aspectos representativos e interpretativos do pensamento simbólico.

Na investigação das teorias por meio da concepção de linguagem nelas tratadas, busca-se suporte para refletir e expandir pressupostos teóricos que questionem e subsidiem a prática clínica fonoaudiológica. A Perspectiva Histórico-Cultural define a concepção de linguagem aqui assumida, e seus conceitos serão posteriormente ampliados e discutidos.

Considera-se também relevante neste trabalho, a compreensão do objeto de estudo da Fonoaudiologia, uma vez que toda ciência traz consigo uma concepção da relação sujeito-objeto, assumindo assim uma determinada concepção epistemológica.

Neste sentido, LACERDA et al.(1998) afirmam que a Fonoaudiologia pode, por sua história e características, ser compreendida como pertencente ao campo das ciências humanas, se o seu objeto for considerado a comunicação humana, assumindo-se a compreensão da linguagem como constitutiva do sujeito. Por outro lado, pode-se compreendê-la inserida às ciências da saúde, interessada na saúde do indivíduo relativa às alterações da comunicação. Observa-se então, uma Fonoaudiologia plural, composta a partir desta dialética epistemológica, a qual vai determinar sua pesquisa e ciência.

Do meu ponto de vista, parece que estamos dentro de um campo epistêmico abrangido pelas ciências humanas, na medida em que a Fonoaudiologia está procurando conhecer o homem enquanto sujeito comunicante. Sujeito que fala, ouve e escreve para se comunicar. Então, trata-se de abordar o homem como um ente comunicante, mas não assumindo aqueles outros campos

epistêmicos, com os quais terá necessariamente interfaces. É claro que o seu campo epistêmico será necessariamente multidisciplinar e interdisciplinar e, portanto, estará dialogando, interagindo com as ciências biológicas, com as ciências da vida, com as ciências da linguagem, com as ciências da comunicação de modo geral, mas, ao contrário da Lingüística, das ciências da linguagem, para a Fonoaudiologia não interessa a linguagem em si mesma, já que em si mesma ela será estudada pelos cientistas da linguagem. Mas a linguagem vinculada, comprometida com o homem que está falando (SEVERINO, 1996b:25-26).

O objeto de estudo apontado por Severino para a Fonoaudiologia é o homem comunicante. Fica claro que não é o homem, corpo isolado, orgânico somente, que interessa, e fica também claro que esse objeto é uma tarefa, no mínimo, complexa. Como homem comunicante, suas relações não são contínuas nem com os elementos que o cercam, nem com seus semelhantes.

Compreender essa descontinuidade parece fundamental para compreender a linguagem desse ser falante. O homem é um ser social, que se organiza em grupos ou sociedades. A comunicação é condição primária para a inserção do indivíduo na sociedade, permeando todas as relações, propiciando a participação social e, conseqüentemente, a integridade emocional. A integridade da comunicação faz parte do conceito de qualidade de vida, uma vez que os distúrbios da comunicação podem se caracterizar como empecilhos, na busca pelo equilíbrio biopsicossocial (RAGUSA, 2002).

Assumindo estas premissas, a linguagem seria investigada diferentemente do que vem sendo abordada na maioria das pesquisas. Não se pode ignorar os achados importantes obtidos e nem desprezar futuras pesquisas dentro das linhas já realizadas, mesmo porque elas têm contribuído para a determinação de diagnósticos em certas diretrizes terapêuticas, e em aspectos da prevenção e do desenvolvimento da linguagem. Trata-se de romper com a rigidez do quantificável e atender ao chamado dos dados subliminares, deixados para trás nas conclusões de muitos estudos, compreendendo-os e os utilizando em somatória a todos os outros já definidos e pesquisados. A reorganização do pensamento já existente seria uma tentativa de reconstruir o enfoque dado ao assunto, retificar erros sem incriminar ou eliminar nenhuma intuição isolada.

Para BACHELARD (1999), o pensamento científico é caracterizado pela possibilidade dessa retificação de erros, pela possibilidade de superação de obstáculos, como o peso concreto de muitos conhecimentos empíricos racionalizados. Algumas vezes, esses conhecimentos apontados por idéias ganham um valor indevido, exagerado, opondo-se à circulação de novos valores, trazendo uma inércia ao espírito científico. Prefere reconhecer uma ruptura e não uma continuidade para o pensamento científico. Mostra o perigo de seguir generalidades, transformando primeiras impressões em verdades inabaláveis. Para ele, há necessidade de desprender o pensamento do empirismo imediato e perceber o fenômeno sob outro ponto de vista, sem deixar que falsos rigores bloqueiem o pensamento científico. O pensamento deste filósofo impulsiona o pensamento científico na direção de transformações apropriadas para a atualidade:

O espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma (BACHELARD, 1999:29)

Segundo este mesmo autor, a reorganização do conhecimento na área pode significar “tomarmos a justa medida do empirismo e percebermos a imobilização do conhecimento produzido” (p.55). Provavelmente, alguns fatos encontrados foram muito precocemente implicados em razões; provavelmente, não basta observar o fato, mas sim interpretá-lo. Muitas vezes, as intuições inconfessadas, segundo este autor, podem trazer as raízes do pensamento científico.

Buscar o não falado, observar o obscuro do fenômeno, entender a deformação presente sob vários prismas, significaria transformar os conhecimentos já obtidos, complementando-os e fazendo desabrochar estudos multidirecionados. O espírito científico deve deixar permeável as relações do objeto, deve “refletir para medir, em vez de medir para refletir” (BACHELARD, 1999:29).

A linguagem não pode ser abordada como um objeto de estudo fechado, mas deve ser estudada dentro de um processo produzido e transformado a cada instante na clínica terapêutica fonoaudiológica. Um novo caminho só poderá surgir quando não se prescreverem técnicas gerais. É necessário ter os olhos no passado - os dados, os

experimentos feitos, a comprovação científica - para olhar o futuro. Tornar a visão restrita tecnicista à visão ampla do profissional que contempla o seu paciente como um todo. Sugerir, analisar e decidir as normas do processo terapêutico, em vez de ser comandado por elas. Pensar a técnica e não somente ser perito na sua utilização.

No século XXI, a busca destes sinais ou indícios serão favoráveis e oportunos à Clínica Fonoaudiológica que visa o trabalho com/pela/na linguagem como constitutiva do sujeito/paciente. Busca-se que a reflexão e a ação andem de mãos dadas, e estar ousando, com uma nova proposta, qual seja, uma visão sobre o valor terapêutico do desenho na Clínica Fonoaudiológica, é o que se pretende para este estudo.

1.2. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes

(VYGOTSKY²)

A teoria Histórico-Cultural fundada no início do século XX por Lev Semenovich Vygotsky apresenta-se como uma das mais discutidas e estudadas em nossos dias: “sua produção precede o panorama das discussões que nos ocupam na atualidade” (GÓES, 2000b:129).

Vygotsky nasceu em Orsha, na extinta União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Desde 1920 conviveu com a tuberculose, doença que o levaria à morte em 1934. Sua produção escrita foi vastíssima para uma vida tão curta, seu interesse diversificado e sua

² VYGOTSKY, Vooobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste, *apud* VEER e VALSINER, 1996:10.

versatilidade de conhecimentos (direito, medicina, história, filosofia, psicologia, educação e literatura) definiram a natureza desta produção. Escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos, cujos temas vão desde Artes e Crítica Literária até Neuropsicologia, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e abordagens teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas (OLIVEIRA, 1998).

A visão do homem como um ser emergindo da matéria e transpondo os seus limites no campo do imaginário e do simbólico, sendo capaz de tornar-se construtor do mundo e de si mesmo, confere a Vygotsky a figuração de seu nome entre os grandes pensadores do século XX.

O momento histórico vivido por Vygotsky na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a qual se dedicou: 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 sócio-histórico.

Um resumo preciso da teoria Histórico-Cultural - ou Teoria Sócio-Cultural como preferem alguns autores - seria: “Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia” (COLE e SCRIBNER, 1998:8), “que implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano” (OLIVEIRA, 1998:14).

Ao explicar o significado na sua reflexão do termo História, Vygotsky explicita a matriz que lhe serve de referência e o lugar de onde ele fala: o materialismo histórico e dialético. O perfil do autor como pensador da natureza humana, abre caminho à análise da significação e das implicações teóricas de sua tese, que na linha de Marx e Engels, define a natureza psicológica do homem como a totalidade das relações sociais transferidas para a esfera interna e tornadas em funções da personalidade e formas da sua estrutura. História é entendida por Vygotsky, em termos genéricos, como uma abordagem dialética, e em sentido restrito, significa a história humana. Esta referência aos dois sentidos de história revela a preocupação do autor em articular os planos ontogenético - história pessoal - e filogenético - história da espécie humana. Através do conceito de História, é possível a análise do significado das categorias teóricas consideradas fundamentais para a compreensão da obra de Vygotsky: o social e o cultural.

É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje. Podemos afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vygotsky, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural (PINO, 2000a:48).

O termo social ao qual Vygotsky se refere é especificamente o social humano, freqüentemente usado em diferentes momentos, contextos e lugares, por ser considerado o princípio da natureza e origem social das funções superiores - marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico que Vygotsky introduz na psicologia. Este autor diz de maneira ampla que tudo que é cultural é social, e faz uma metáfora apontando o social como gênero e a cultura como espécie. Isto implica dizer que o campo do social é mais vasto que o campo da cultura, ou, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. As formas humanas de organização social obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico desta produção que define o social humano. Cultura, segundo VYGOTSKY, é “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1997:106).

Considerando a matriz teórica que o autor se situa, esta distinção permite a compreensão da cultura como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, e como produto do trabalho social, nos termos de Marx e Engels. Assim, a cultura é a totalidade das produções humanas - técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições e práticas sociais (PINO, 2000a).

1.2.1. Idéias Centrais

Atualmente, as ciências em geral, e as ciências humanas em particular, tendem a buscar áreas de intersecção, formas de integrar o conhecimento acumulado, de modo a alcançar uma compreensão mais completa de seus objetos. A interdisciplinaridade e a abordagem qualitativa, bem como a idéia do ser humano como imerso em um contexto histórico e a ênfase em seus processos de transformação são proposições de forte apelo para o pensamento contemporâneo.

As idéias de Vygotsky não se limitaram a uma elaboração individual. Ao contrário, multiplicaram-se e desenvolveram-se na obra de seus colaboradores, entre os quais LEONTIEV (1976, 1978, 1981) e LURIA (1968, 1981, 1987, 1990). No exterior, destacam-se por exemplo, WERTSCH (1985 a/b, 1988); WERTSCH et al. (1998); VEER e VALSINER (1996), COLE e SCRIBNER (1998). No Brasil, FERREIRA (1998); FREITAS et al. (1999/2000); GÓES (2000a/b/c); LACERDA (1995, 2000); OLIVEIRA (1995, 1998); SILVA (1993, 1998); SMOLKA (2000); PINO (2000a/b), entre outros, são também pesquisadores que através de seus estudos - citados apenas os que foram aqui utilizados - e dedicação a esta teoria, têm proporcionado avanços nas interpretações de suas concepções.

O aumento de interesse pelo pensamento desses teóricos (Vygotsky, Leontiev e Luria) advém, de uma conjugação de aspectos implicados no modelo: a clara assunção do caráter social dos processos de conhecimento; a tentativa de incorporação efetiva de princípios do materialismo dialético à investigação; a concepção de linguagem, propiciadora de um ângulo novo para o exame das relações entre processo de linguagem e pensamento; e as implicações de natureza prática, orientadoras de mudanças nos campos de aplicação (PINO e GÓES, 2000:7).

OLIVEIRA (1998) propõe três idéias centrais consideradas como pilares básicos do pensamento de Vygotsky. A primeira considera que as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. A postulação de que o cérebro, como órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico toca em um dos extremos da psicologia humana: o homem, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento.

A segunda idéia refere-se ao funcionamento psicológico como fundamento das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se em um processo histórico. A concepção de uma base material em desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e da espécie toca o outro extremo do funcionamento humano: o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, em um processo onde a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. E a terceira idéia sugere que a relação homem / mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Um conceito central do

fundamento histórico-cultural no funcionamento psicológico diz respeito à mediação: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Afirmando as influências dos fatores biológicos e sociais na constituição e no desenvolvimento humano, Vygotsky, 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. No plano do desenvolvimento ontogenético, a teoria histórico-cultural explica que o desenvolvimento natural do homem produz funções elementares, ao passo que o desenvolvimento cultural ou social produz funções superiores (WERTSCH, 1988).

Funções psicológicas como pensamento, linguagem, percepção, atenção, memória aparecem primeiro como funções elementares e, depois, como funções superiores. Funções psicológicas são a conversão, na esfera pessoal, da significação que as posições sociais têm na esfera interpessoal (PINO, 2000b).

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).

As funções psicológicas superiores são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade (VYGOTSKY, 1989:58)

Assim, em diversos textos e conferências, Vygotsky insiste em que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. Ao conceber o psiquismo como um conjunto de funções e estas como sendo de natureza cultural, não biológica, Vygotsky se distancia tanto das teorias funcionalistas e estruturalistas quanto das concepções biologizantes e mecanicistas (PINO, 2000b).

Desta forma, contrariamente a outras correntes da psicologia, a abordagem Histórico-Cultural concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade pela mediação desta mesma sociedade (LEONTIEV, 1978).

Diante da complexidade de suas relações sociais, os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação dos sistemas de signos constitui a mediação semiótica a qual é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e permite explicar os conceitos centrais da teoria Histórico-Cultural.

1.2.1.1. Mediação

A mediação é um conceito central para a compreensão do fundamento histórico-cultural do funcionamento psicológico. Trata-se de um conceito extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental refere-se às funções psíquicas humanas originárias nos processos sociais: o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/ causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social.

WERTSCH (1985b), analisando o pensamento de Vygotsky e enfatizando a importância da mediação, indica três noções básicas à sua abordagem teórica: a confiança em um método genético ou desenvolvimental; a afirmação de que os processos mentais superiores no indivíduo têm a sua origem nos processos sociais; a certeza de que os processos mentais superiores só podem ser compreendidos através da mediação de signos e instrumentos. Estes temas só são compreendidos quando mutuamente relacionados, o que confere originalidade na abordagem Histórico-Cultural. O terceiro tema, referente à mediação de instrumentos e signos, é analiticamente o mais importante, pois é o que possibilita a compreensão dos outros dois: a linguagem como sistema de signos-símbolos, é construída dentro da perspectiva social, enquanto elemento importante de mediação nas interações homem-mundo.

Em termos genéricos, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1998:26)

Ainda segundo esta autora, Vygotsky interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano 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” (p.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. O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo e interativo no contexto das interações sociais. A vida social é um processo dinâmico, em que cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Neste sentido, e novamente associado à sua filiação marxista, Vygotsky postula a interação entre planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividos por cada indivíduo.

Através dos diferentes processos de mediação social, “a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade” (NOGUEIRA, 1991:19).

É importante mencionar que a dimensão sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano não se refere apenas a um amplo cenário onde se desenrola a vida individual. Vygotsky refere-se ao grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significação. A vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis.

As atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos do processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive. A observação do processo de desenvolvimento destas funções psicológicas, leva a considerar, segundo esta teoria, que a atividade psíquica do homem não

é quantitativamente diferente da atividade animal, mas que a diferença reside, principalmente, na estrutura desta atividade, como atividade mediada pelos signos sociais. Desta forma, destaca-se o fato de que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem estão relacionados, pois é a linguagem enquanto signo, que propiciará a mediação dos processos sociais de interação social. A aquisição da linguagem, sistema simbólico fundamental, definirá um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano.

De acordo com a Perspectiva Histórico-Cultural, a linguagem é vista como atividade de representação e de interlocução. Representação, porque as diferentes formas de linguagem tornam presentes, re-apresentam o que está ausente ou distante, através de signos, sejam eles sons, sinais, gestos ou marcas no papel. Interlocução, porque o desenvolvimento da linguagem foi possível em razão da necessidade de comunicação e interação mais imediata, no caso da fala/ oralidade, e da necessidade de formas de registro, no caso das formas gráficas de representação: desenho e escrita. Resulta assim o destaque dado às interações sociais durante o processo de desenvolvimento e apropriação destas formas de atividade simbólica (NOGUEIRA, 1991).

1.2.1.2. Instrumentos e Signos

Na perspectiva Histórico-Cultural, a idéia de mediação está fundada na teoria marxista da produção. Vygotsky 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.

Segundo MARX (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 em que a produção progride com o trabalho, desenvolve-se a cultura humana com todo o seu simbolismo - linguagem, artes, religião e ciências.

Tanto na evolução da espécie humana quanto no desenvolvimento de cada indivíduo, observa-se uma ligação real entre instrumentos - controle da natureza - e o uso de signos - controle do comportamento. “O termo função psicológica superior, ou comportamento superior é utilizado como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (FREITAS, M., 2001:15).

Assim, a análise marxiana do trabalho, embora elaborada para explicar os modos de produção, permite explicar a função mediadora que esta desempenha nas relações dos homens com a natureza e entre si:

Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo o homem modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1989:202)

Inerente à teoria da produção, encontra-se o conceito de instrumento de trabalho, objeto fabricado pelo homem para realizar sua atividade produtiva. Os instrumentos conferem à atividade humana sua especificidade criadora, ao mesmo tempo em que revelam o nível do desenvolvimento cultural do homem. 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 Vygotsky como sua propriedade fundamental.

Os signos, na sua materialidade simbólica, são marcados por uma não-especificidade (caráter difuso), pela impregnação (caráter permeante) e pela reversibilidade (direcionados para si e para o outro). (SMOLKA, 2000).

Cada um dos elementos do signo - significante e significado - obedece às leis próprias. Sem deixar de constituir uma unidade, significante e significado, constituem duas ordens distintas, cada uma delas com suas próprias leis de estrutura.

Sobre a importância do signo, Vygotsky diz:

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, 1991b/1998:45).

Os sistemas de signos (a linguagem oral, a escrita, o desenho) assim como o sistema de instrumentos são criados pelas sociedades ao longo da história humana e mudam tanto o nível de seu desenvolvimento cultural, quanto a forma social.

Este autor aponta ainda que signos e instrumentos podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria, ou seja, na função mediadora que os caracteriza - tanto no signo como no instrumento, a função mediadora está implicada - mas que, para além dos aspectos similares partilhados nestas atividades, notam-se diferenças fundamentais.

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não importa uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos (VYGOTSKY, 1991b/1998:70).

1.2.1.3. Desenvolvimento e Aprendizagem

De forma coerente com a perspectiva teórica em que se situa, Vygotsky acredita que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são dois fenômenos inseparáveis. Para o autor, 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, 2000b).

Explicando o desenvolvimento ontogenético, o método evolutivo, desenvolvimental ou genético de Vygotsky defende a idéia de que as forças biológicas, a partir de um certo momento do desenvolvimento, não são as únicas que provocam transformações. As explicações do desenvolvimento ontogenético encontram-se não só nos fatores biológicos, mas também nos fatores sociais, que não devem ficar submissos àqueles, mas serem compatíveis com eles (WERTSCH, 1988).

Afirmando as influências dos fatores biológicos, culturais e sociais na constituição e no desenvolvimento humano, Vygotsky, 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.

VYGOTSKII (1993) apresenta a teoria de desenvolvimento e aprendizagem, fundamentada no fato de que a relação do homem com o mundo é mediada e sofre processos de intervenção de um elemento entre ele e o meio ambiente. Os elementos mediadores são os instrumentos e os signos. 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 sócio cultural. À sua ação é atribuído um significado que está no externo - no social - e que, gradualmente, é internalizado, incorporado. Na teoria Histórico-Cultural, este princípio estende-se para as primeiras aprendizagens porque, segundo o ponto de vista de Vygotsky, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. O

autor considera o significado, um aspecto intrínseco da palavra. Neste significado, estão inscritos os valores e ideologias sociais; logo, a criança vai se tornando sujeito pela aquisição da palavra e do seu significado.

A infância é o momento do desenvolvimento humano em que estão interligados aspectos biológicos e aspectos da relação da criança com o ambiente sócio cultural em que está inserida. Nesta relação, é fundamental o papel desempenhado pelo outro, enquanto 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.

FREITAS, A. (2001), apoiada em Vygotsky, diz que desenvolvimento e aprendizado não são aspectos coincidentes, mas interdependentes. O desenvolvimento é suscitado e impulsionado pelo aprendizado, e este depende de condições de desenvolvimento.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998:40)

1.2.1.4. Internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal

Uma das grandes contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural está em explicar processos através dos quais o desenvolvimento é socialmente constituído. Esta constituição caracteriza-se sobretudo na elaboração dos conceitos de internalização e zonas de desenvolvimento.

A internalização implica na transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência (LACERDA, 1995:21).

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 preexistente, mas é um modo de funcionamento que se elabora com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito. Logo, ocorrem também transformações na fala ao longo da internalização: de uma fala multifuncional desenvolvida no plano interativo, diferenciam-se as funções comunicativa e individual. De um lado, a fala começa sucedendo ou acompanhando a ação a que se refere e passa depois a precedê-la, assumindo sua função organizadora e planejadora. De outro lado, a fala se condensa ou abrevia. É a fala egocêntrica, uma fala para si, que configura uma nova sintaxe de caráter predicativo e contraído. 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, 2000a:24).

Discutindo os mecanismos pelos quais, na relação com o outro, as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento, Vygotsky recorre ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Através deste conceito defendido pelo autor durante os intensos debates sobre educação na década de 30, desenvolveu-se os aspectos centrais da sua teoria: a transformação de um processo interpessoal (social) em um processo intrapessoal (individual). (STEINER e SOUBERMAN, 1998).

Para FREITAS, A. (2001), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, elaborado como função emergente constituída nas experiências do sujeito no plano interpessoal, pode ser assim clarificado:

A ZDP é 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 partilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar (FREITAS, A. 2001:24).

Para GÓES (2000a), 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 VYGOTSKY (1991b/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 apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas são construídas.

Outra autora, também apoiada em Vygotsky, assinala: “O conceito de zona de desenvolvimento proximal localiza o ponto em que a cultura e indivíduo constituem-se mutuamente” (TUNES, 2000:46).

Vygotsky recorre ao 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 influenciam 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, 2000a:25).

Para esta autora, a criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca.

1.2.1.5. Pensamento e Linguagem

A linguagem é fundamental nas relações da criança com o grupo social. Por meio da linguagem, a criança pode superar as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. A linguagem também é um exemplo excelente do uso dos signos, já que, uma vez internalizada, torna-se parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores. Atua na organização, unificação e interação de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas (VYGOTSKY, 1991b/1998).

A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana (GÓES, 2000b:118).

As idéias fundamentais sobre a linguagem foram descritas por Vygotsky em seu livro *Pensamento e Linguagem* (1987/1991a), que percebia a conexão entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo deste em um processo dinâmico, ao contrário das concepções clássicas que consideravam a relação pensamento - linguagem como invariável ao longo do desenvolvimento.

Vygotsky 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. Para o autor, a relação pensamento e linguagem surge ao longo do desenvolvimento e se modifica em um processo contínuo, com mais diferenças do que semelhanças. Buscando compreender e explicitar tais relações, diferenças e unidade entre pensamento e linguagem no processo de constituição do psiquismo, Vygotsky afirmou que pensamento e linguagem não são propriedades inerentes ou atributos *a priori* da natureza humana e que, sendo distintos, estão inter-relacionados. No processo dialético de desenvolvimento do sujeito, pensamento e linguagem tornam-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. No processo de desenvolvimento, as primeiras relações de significação são de ordem indicativa, as palavras referem-se aos objetos. Para comunicar-se de forma cada vez mais elaborada, os homens vão produzindo sistemas simbólicos que permitem a organização do real de forma a poder ser partilhada e transmitida entre os sujeitos.

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. Este passa por muitas transformações até chegar à fala. Não é só expressão que o pensamento encontra na fala, mas sua realidade e sua forma.

A relação pensamento e linguagem não pode ser compreendida sem a compreensão da natureza psicológica da fala interior. Fala interior não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva. Ela tem uma formação mais específica, leis próprias e mantém relações com outras formas de atividade de fala. É uma

fala para si mesmo, que se interioriza em pensamento. Não antecede a fala exterior e nem é uma reprodução desta. A fala exterior é para o outro e consiste na tradução do pensamento em palavras, é a sua materialização e objetivação.

Na evolução da fala oral para a fala interior, Vygotsky aponta a fala egocêntrica como o estágio transitório entre ambas. Esta evolução se processa de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta para uma interior, ou seja, “da atividade social e coletiva da criança para sua atividade mais individualizada” (BRAGA, 1995:41).

A fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções interpósíquicas, atividade social, para as intrapsíquicas, atividade individual. Não só acompanha as atividades da criança, mas está a serviço de sua orientação mental, da compreensão consciente e ajuda-a a superar suas dificuldades. Portanto, a fala egocêntrica está relacionada com o pensamento e, em sua curva ascendente segue uma evolução: transforma-se em fala interior. À decrescente vocalização da fala egocêntrica, segue-se o desenvolvimento de uma abstração do som e a aquisição de uma nova capacidade, a de pensar as palavras ao invés de pronunciá-las.

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. Através 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 também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade.

De acordo com RIVIÈRE (1987), a construção do sujeito e de sua consciência é em si mesma uma construção social, na medida em que a consciência, para VYGOTSKY (1987/1991a), é um contato social consigo mesmo. Assim, quando a criança fala para si mesma em sua fala interior, reproduzindo, em princípio, os padrões de relação significativa com os outros, está construindo sua consciência e constituindo-se como sujeito. Este processo é possível no momento em que as relações interpessoais são transformadas em intrapessoais, permitindo assim a formação da consciência humana: nesta teoria, a

linguagem é considerada como um sistema sógnico fundamental entre os seres humanos e, em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição da consciência.

Assim, VYGOTSKY afirma que a relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras têm papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo: "A consciência é refletida na palavra como o sol se reflete na gota de água, uma palavra é um microcosmo da consciência humana" (1987/1991a:185).

É na linguagem que se constituem os conceitos e os modos de organização do real que mediam as relações entre os sujeitos e o mundo externo. 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 de suas ações e desenvolvem a capacidade de abstração, de planejamento e antecipação de suas ações (CARVALHO, 1998).

A dimensão humana, histórica e cultural que permeia a teoria de Vygotsky, é que o leva a investigar como a ação humana lingüística e significativa age sobre o homem que a produz. Nesta perspectiva, a linguagem emerge como meio, modo de interação e como produto histórico, trabalho de produção de signos e sentidos, atividade constitutiva e constituidora do homem-sujeito social.

1.2.1.6. O simbólico: lugar de representação no mundo

VYGOTSKY (1996) marca as bases para a compreensão do simbólico: os signos são os mediadores das relações entre os homens; o uso de signos marca o ser social dos indivíduos; 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 a 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. As práticas culturais são práticas discursivas e a verdadeira essência do comportamento humano complexo é a atividade simbólica com função organizadora específica que penetra o uso dos instrumentos e faz nascer novos modos de ser (PADILHA, 2000:216).

Assim, falar de desenvolvimento do processo de simbolização implica falar de desenvolvimento do processo de operação com signos. Explicando este processo VYGOTSKY (1991b/1998:51) diz que: “a criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo”.

A atividade de utilização de signos surge em um processo de desenvolvimento de operações em que ocorrem transformações qualitativas. As operações com signos tornam-se complexas no curso do desenvolvimento da criança, no qual os sistemas psicológicos de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido: "Interpretar e produzir signos - eis o processo de simbolização" (PADILHA, 2000:216).

No mundo histórico-cultural, menciona CASTÓRIADIS (1975) tudo está indissociavelmente ligado ao simbólico, embora não seja tudo sempre e diretamente símbolo. O simbólico encontra-se, em formas e graus diferentes, em todas as instituições sociais, particularmente na linguagem. Elas não se reduzem ao simbólico, mas são impensáveis fora dele. Ora, a ordem simbólica é uma produção do imaginário social da sociedade. Simbólico e imaginário constituem registros diferentes do mundo humano, mas estão intrinsecamente imbricados um no outro. O simbólico só existe a partir do imaginário, e este só se objetiva no e pelo simbólico. A ordem simbólica impõe suas leis ao imaginário, mas não consegue neutralizar seu poder de produção. Isso explica a complexidade da realidade social e cultural da sociedade e suas múltiplas expressões. A ordem simbólica é constituinte do homem como indivíduo social.

A capacidade de produção imaginária que caracteriza o ser humano permite-lhe a construção de um universo simbólico que define a especificidade de sua natureza. A entrada nesse universo, pela sua apropriação através dos mecanismos de internalização e pela produção cultural, representa, para o recém-nascido, a razão de sua existência. A visão histórico-cultural do psiquismo embasa, assim, as perspectivas de uma psicologia concreta que explica a complexidade da vida humana, ao mesmo tempo que revela o papel da vida social e cultural.

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 (VYGOTSKY, 1997).

Em uma abordagem que considera o homem enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico, Vygotsky ressalta, a constituição do sujeito sócio cultural. Quando coloca 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, Vygotsky 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, na perspectiva vygotskyana, em uma relação de mútua constituição. Visto desta maneira, o funcionamento mental não resulta de uma apropriação direta e passiva das formas sociais de ação, não se constitui como uma cópia do meio ambiente e também não se caracteriza como uma estrutura mental preexistente, inata, que se atualiza com o desenvolvimento. A atividade mental configura-se como um modo de funcionamento que se cria pelo deslocamento da fonte de regulação para o sujeito (LEONTIEV, 1981)

Neste sentido, PINO (2000b) considera que a linguagem é totalmente permeada pela dimensão simbólica, sónica e significativa da experiência humana:

A fala é a porta de acesso à ordem simbólica, 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 (p.42).

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. Explicitando a importância da linguagem neste processo, são consideradas como suas esferas de atividade: o desenho, a oralidade, o gesto e a escrita. A relação e inter-relação destas atividades simbólicas serão centrais nas análises que se farão no decorrer deste trabalho. Entretanto, na Perspectiva Histórico-Cultural sob o prisma da Fonoaudiologia, o circuito e funcionamento das esferas simbólicas pouco têm sido privilegiados nos estudos da linguagem. São escassas as referências sobre o tema, sobre suas relações, inter-relações e as possibilidades de sua interferência no desenvolvimento da linguagem e do sujeito em seus aspectos constitutivos.

1.3. O DESENHO

O desenho alarga o sentido das possibilidades humanas e da linguagem. É criador de vida interior. Não há fronteira para a arte.

(AUTOR DESCONHECIDO)

1.3.1. Revisão da literatura

O desenho da criança se beneficia atualmente do grande interesse manifestado por estudiosos, em relação à exploração do universo gráfico infantil, observados e descritos em diferentes campos de atuação: educacional e pedagógico; psicológico; artes plásticas, entre outros.

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 (FERREIRA, 1998).

A revisão bibliográfica mostra que não existe uma abordagem única do desenvolvimento do desenho. Vários autores têm estudado este tema privilegiando um ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico e estético. Mesmo assim, são unânimes em afirmar que as figuras apresentadas nos desenhos das crianças revelam a intenção de representar a realidade.

As reflexões deste levantamento bibliográfico passam por encontros com diferentes autores, de áreas diversas do conhecimento, com a intenção de marcar a escolha da perspectiva Histórico-Cultural, como enfoque teórico que permite o inter-relacionamento da linguagem e do desenho na Clínica Fonoaudiológica.

LUQUET (1969) apresenta as fases do desenvolvimento do desenho infantil submetidas à representação do real e caracterizadas pelo realismo de uma forma absoluta: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual.

Para Luquet, a criança ao desenhar tem uma intenção realista. Refere-se a esta intenção, demonstrando, de acordo com o seu ponto de vista, como o realismo evolui nas diferentes fases do desenho infantil, até chegar ao realismo visual, que é o realismo do adulto. Quando afirma que o objetivo do desenho infantil é sempre expressar o real, ou seja, ao desenhar, a criança tem a intenção de representar um objeto tal como ela o vê, Luquet, dá ao termo realista o mesmo significado que este possui na história da arte, não considerando a diferença que há entre a criança e o adulto. Inspirado na psicologia associacionista, este autor afirma que a imagem que a criança desenha está depositada na memória de forma fixa e imutável, desenhando de maneira reprodutiva e mecânica. Nessa concepção, a produção da criança fica reduzida a uma simples imitação do adulto, e o desenho infantil é colocado como simples imitação do real. A participação do outro, no processo do desenho, é considerada secundária ou apenas circunstancial.

LOWENFELD e BRITAIN (1972) também estabelecem diferentes etapas evolutivas do desenho: etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática, etapa do começo do realismo. Consideram estas etapas como um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo na estruturação de seus desenhos.

Os autores afirmam que a criança, ao desenhar, estabelece uma relação com o objeto que tenciona representar: desenha o que sabe do objeto e não uma representação visual absoluta. Consideram que a criança desenvolve esquemas para desenhar, e que o esquema de um objeto, representa o conhecimento ativo que se tem dele. Cada criança desenvolve seu esquema de forma particular, pois esse desenvolvimento esquemático depende de suas experiências com o objeto e de sua afetividade em relação a ele. Assim, o desenho de uma criança, não é a representação de um objeto em si, ou seja, uma representação visual. O desenho de uma criança é a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, na qual deixa transparecer suas emoções. Enfatizando a importância da emoção em suas concepções, os autores dizem:

Uma criança expressa seus pensamentos, seus sentimentos e seus interesses nos desenhos e pinturas que realiza, e demonstra o conhecimento que possui do ambiente por meio de sua expressão criadora (LOWENFELD e BRITTAIN, 1972:9).

Em outra linha de análise, FREINET (1977) propõe um método para a aprendizagem do desenho, baseado na ausência de regras, cópias de modelos, explicações externas, em que a criança passa, experimentalmente, a dominar o desenho.

O trabalho de GOODNOW (1979), baseia-se na análise de padrões, sequência e equivalência. Em seus estudos verificou a hipótese de que crianças menores evitam a sobreposição de espaços, e desenharam seguindo determinada ordem, que escapa à percepção dos adultos. Embora enverede por uma trilha maturacionista, esta autora faz algumas concessões quanto à influência do meio ambiente.

Seguindo a visão naturalista, LURÇAT (1988) lembra que o desenho é produto de uma longa maturação, e a criança aprende sozinha, entretanto, o ambiente deve estimular a vivência de experiências diversas em relação ao processo de criação.

WIDLÖCHER (1988) apresenta suas concepções de desenho das crianças, conduzindo análises e conclusões pelo caminho do estilo. Esse autor afirma que o realismo da criança está marcado pelo desejo de significar. A criança, dependendo de suas aptidões motoras e de suas orientações espaciais, vai constituindo por meio de esquemas gráficos,

um vocabulário que lhe permite figurar o real. Para este autor, a forma como a criança figura os objetos nos seus desenhos é uma questão de estilo. O estilo depende da maturação dos aspectos perceptivos e motores e impulsiona a evolução do desenho. As fases para a evolução do desenho são: fase das garatujas, fase do realismo infantil e fase do realismo visual.

Para PIAGET e INHELDER (1993), o desenho representa um esforço de imitação do real, estando submetido ao desenvolvimento do próprio pensamento da criança. Isso quer dizer que, embora realista na intenção, a semelhança entre o desenho da criança e a realidade, é determinada pelo nível de conceitualização atingido em cada estágio, pelo seu pensamento.

MÈREDIEU (1994) trata do estabelecimento da representação da realidade concomitante aos inícios da figuração. Apresenta a evolução do desenho “não como uma caminhada para uma figuração adequada ao real, mas como uma desgetualização progressiva” (p.23). Essa autora afirma que a criança desenha aquilo que sabe do objeto e não aquilo que vê, por questões afetivas e experiências com o objeto que desenha.

Mais sensível ao impacto do meio social, Mèredieu baseia-se em Luquet, Piaget, Lurçat, entre outros, para apontar os estágios na evolução do grafismo. Assim, conclui que, na fase em que o desenho se desenvolve do gesto ao traço, a figuração se inicia com um desenho informal, marcado por rabiscos, que são considerados atos motores; passa por um grafismo voluntário que dá à criança imenso prazer, e chega, finalmente, aos grafismos mais enriquecidos em que o olho orienta o traçado.

De acordo com SILVA (1993), as descrições dos autores citados se fazem pelos caminhos da experiência, da afetividade, 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 por eles em etapas, fases e estágios da evolução do desenho infantil:

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 (p.4).

Nas diferentes abordagens teóricas, constata-se pontos comuns nas explicações da produção do desenho: iniciam com a garatuja, passam pelo esforço da representação dos objetos e caminham para uma representação cada vez mais próxima da realidade material; as crianças não desenham o que vêem, as crianças desenham o que sabem do objeto. Nestas concepções teóricas, 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 do processo.

Como exceção, WILSON e WILSON (1982), destacam-se por reconhecer a influência exercida pelo contexto social no desenho infantil. Pesquisadores da epistemologia do desenho, estes autores afirmam que as pessoas são modificadas pelas características de sua época e espaço.

GOMBRICH (1986), outro autor que considera a participação do ambiente em que vive o indivíduo, declara que a arte não é somente “a expressão de uma visão pessoal” (p.3), porque certas obras só podem ser geradas dentro de determinados contextos sociais, graças à influência do meio em que vive o artista. Tal afirmação refere-se a pintores, mas também deve guiar uma reflexão sobre a produção gráfica da criança.

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 (SILVA, S., 1998:1)

A perspectiva Histórico-Cultural favorece uma 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. A compreensão destes elementos fundamenta 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 um determinado estágio de desenvolvimento (FERREIRA, 1998; SILVA, 1998; ARAÚJO e LACERDA, 2001a/b e 2002).

1.3.2. Perspectiva Histórico-Cultural e Arte: O início de uma nova Psicologia

Assim como o percurso da história dos homens, nas suas lutas e realizações, desenvolve-se na medida de milênios, do mesmo modo a arte do desenho, expressão espontânea, floresce em tempos igualmente amplos.

A literatura mais ampla sobre Arte refere que, pelos anos 40.000 a.C., em especial em algumas zonas do continente europeu, registrou-se uma curva, assinalando definitivo destaque das idades precedentes: o homem vinha criando formas que reproduziam a realidade em que vivia e exprimiam angústias ocultas e os pavores opressivos que lhe dominavam a existência. Suas manifestações são múltiplas e, em termos modernos, podem ser agrupadas em formas escultóricas e pictóricas. Trata-se, em geral, de figurações afins por seu conteúdo, mesmo em ambientes geográficos muito diferentes.

As formas da idade paleolítica foram encontradas particularmente na Europa sul-ocidental, centro-setentrional e oriental, assim como na bacia do Mediterrâneo. Deve-se todavia salientar, que as civilizações pré-históricas não se desenvolveram no mesmo período de tempo, nas várias partes do mundo. Formas artísticas, afins no conteúdo, podem ter sido criadas em épocas muito distantes umas das outras, como o testemunham certos exemplares da Oceania do século XIX d.C., produtos de uma civilização que, em época moderna, permanecia em fase pré-histórica.

A interrogativa que se apresenta em face da produção dos desenhos diz respeito ao propósito pelo qual o homem o criava. Não era, por certo, a fim de ter belas imagens para contemplar, já que esta exigência só se manifestará em ambientes de cultura, e não de vida instintiva. Não tinha, sequer, fim utilitário, visto que se deve excluir a hipótese, sustentada no século XIX, de que os animais desenhados nas cavernas deviam servir de chamariz aos animais vivos.

O desenho revela sua natureza não praticista, nem nitidamente utilitária, e sim o seu mais importante valor: o de forma artística, isto é, a manifestação de uma linguagem, que, apesar da diversidade dos tempos e ambientes, tem por finalidade a expressão. Esta, sem dúvida, é a investigação mais essencial e suscitadora.

Vygotsky interessado em compreender também a natureza do desenho, dedicou-se teórica e praticamente à Literatura e à Arte. Interessavam-lhe os problemas relacionados com os mecanismos psicológicos da criação literária bem como os mecanismos semiológicos relacionados com a estrutura e as funções dos símbolos, signos e imagens pictográficas. Seu envolvimento com a crítica e a semiótica foi o de um pensador e filósofo que pretendia desvelar os mecanismos de construção estética a partir de uma concepção dialética global do homem e da cultura (FREITAS, M. 1994).

Em seu livro *Psicologia da Arte*, que resume suas investigações dos anos de 1915 a 1922 no terreno artístico, Vygotsky mostra-se contra a redução da arte a uma função apenas cognoscitiva, isto é, a uma mera expressão de vivências emocionais. Os dois fatores, intelectual e emocional, ou pensamento e sentimento, é que movem a criação humana. Este autor compreendia a criatividade como toda realização humana geradora de algo novo. Para ele, a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica:

Para Vygotsky, o sentimento mais sincero ou intenso, não provoca por si só, a arte. É necessário, além do sentimento, um ato criador que o supere. A arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem, usados para exprimi-la. Nesta perspectiva, os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela. A arte deve plasmar de tal modo os sentimentos que o homem descubra nela algo de novo, uma verdade mais humana e mais elevada. Vygotsky vê a arte como um trabalho, produto da atividade humana. Faz também uma análise da estrutura da obra de arte que penetra no conteúdo e não na forma da obra de arte. Este conteúdo determina o caráter específico da vivência estética que provoca. Desta forma, afirma que o conteúdo não se introduz de fora da obra, mas o artista cria nela (FREITAS, M. 1994:76).

Psicologia da Arte (1922/1999) e A Imaginação e a Arte na Infância (1930/1987), foram seus trabalhos que abordaram a Arte diretamente. Esboçavam-se aí de forma latente, conceitos que desenvolveria futuramente em sua obra psicológica. Pela análise da Arte, Vygotsky pretendia chegar à síntese psicológica. Sua aspiração era compreender a função da Arte na vida da sociedade e na vida do homem como ser sócio-histórico-cultural. Voltou-se para o estudo da Psicologia, e entregou-se à construção teórica de uma Psicologia que fosse capaz de explicitar a gênese e a natureza das funções simbólicas superiores, para abordar os complexos mecanismos da criação artística. Vygotsky chegou à Psicologia a partir da crítica e da estética, ou seja, com base em um interesse essencial pelos produtos superiores da cultura. Seus interesses estéticos e semiológicos o levaram a aprofundar o estudo da consciência, seu significado e sua relação com a estrutura de símbolos e signos.

O simbolismo russo presente na poesia, desenho, pintura, teatro e cinema na época de Vygotsky, influenciou sua noção da natureza simbólica das funções mentais superiores e da consciência. Embora não concordasse com muitas de suas concepções, os formalistas russos também foram importantes para seu trabalho. Entretanto, os conceitos elaborados pelos formalistas sobre forma e função lingüísticas levaram Vygotsky a desenvolver suas próprias idéias sobre o papel dos signos no controle da atividade humana (WERTSCH, 1985a).

1.3.3. Desenho e Linguagem

As proposições centrais de Vygotsky têm muita atualidade e são especialmente promissoras. Seu caráter promissor está na proposição de diretrizes, no lançamento de bases novas para a compreensão da atividade humana. Seu valor não pode ser buscado em sua completude, mas na linha pragmática inovadora e instigante que traz para a investigação e no apontamento de caminhos alternativos para o campo de aplicação (GÓES, 2000a:28)

Em sua obra *Imaginación y el arte en la infancia*, VYGOTSKII (1930/1987), analisa e explica questões referentes ao desenho infantil. Citando Kersenshtëiner, pedagogo alemão, que dedicou grande parte de suas investigações ao desenho, Vygotsky apresenta

análises de quatro etapas do processo do desenvolvimento do desenho formuladas por esse autor: etapa de esquema, etapa de formalismo e esquematismo, etapa da representação mais aproximada do real e etapa da representação propriamente dita. O salto qualitativo para o entendimento das imagens figurativas do desenho supera qualquer estranheza que sua abordagem “etapista” possa causar, justificada pelo fato de Vygotsky tratar o desenho da criança vinculado à narração gráfica, em que o significado é fundamental na constituição da figuração. A criança atribui significado à figuração e, pela palavra, que constitui-se como recurso essencial para o conhecimento, ela interpreta o que faz:

A teoria de Vygotsky apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho por se considerar que a figuração reflete o conhecimento da criança e que seu conhecimento refletido figurativamente no desenho, é constituído pelo significado da palavra (FERREIRA, 1998:40)

A perspectiva Histórico-Cultural aborda a constituição do homem como tal no plano da intersubjetividade. Nesta ótica, as relações interpessoais, que são a base do desenvolvimento, precisam fundamentar também a análise da atividade gráfica. E são nas formulações de Vygotsky, que se encontram novos elementos, descritos a seguir, para a superação das concepções maturacionistas a respeito do grafismo até hoje predominantes, pois permitem abordar o desenho como signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais.

1.3.4. O Desenho e as possibilidades de Mediação

Relações estabelecidas pela criança, por meio da fala, podem se refletir nas figurações do desenho. Na relação com o outro, a criança se desenvolve e aprende. O desenho do outro pode impulsionar o seu desenho, e, na inter-relação, a figuração pode transformar-se. A fala do outro, manifestada no processo de produção do desenho, também pode produzir elaborações no desenvolvimento gráfico da criança. Estimulada pela fala do outro, a criança pode imitar um esquema figurativo, que, associado ao internalizado, pode transformar-se numa nova figuração (FERREIRA, 1998).

Em termos positivos ou negativos, sempre há mediação na/ pela linguagem, favorecendo a aproximação ou o distanciamento do sujeito de seu objeto de conhecimento. LACERDA (1995) considera que as mediações devem ser analisadas nas situações em que colaboram para que o sujeito construa noções adequadas de conhecimento, e também nas situações que propiciam o afastamento do sujeito do objeto a ser conhecido: “A idéia de mediação enquanto elemento constitutivo supõe sua participação em êxitos e fracassos, em aproximações e distanciamentos” (p.36).

Considerando a figuração da criança como um espaço do simbólico e uma forma de interação que produz sentidos, há de se considerar também as re-interpretações da própria criança/autora na construção do desenho. Os objetos figurativos do desenho da criança não são considerados códigos em si mesmos. Para serem decifrados, 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, como uma forma de interação, requer o estabelecimento de complexas estratégias interativas entre leitor e autor para o processo de sua interpretação, que são explicitadas pelas palavras da criança/autora e não apenas pelas figurações em si mesmas.

Tais estratégias implicam conhecimentos do leitor sobre a criança: constituição do seu conhecimento, de sua imaginação, de sua memória, de sua percepção e de sua realidade social e cultural.

Como signo, o desenho torna-se um instrumento psicológico que pode dirigir a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. Pela mediação simbólica, pensamento e conhecimento são constituídos. A linguagem, como signo por excelência, mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas, constitui o desenho da criança.

Na Perspectiva Histórico-Cultural os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo - instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente carregados de significado cultural - são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos

e, particularmente a linguagem, exercem papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1998).

Para descrever a importância da mediação na atividade do desenho, serão consideradas como fundamentais e centrais nas análises que se farão no decorrer deste trabalho, a relação e inter-relação de outras esferas de atividade simbólica da linguagem: o gesto, a oralidade e a escrita.

1.3.5. Esferas Simbólicas da Linguagem

VYGOTSKY, apoiado em Hetzer, afirma que “a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados” (1991b/1998:150).

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 oral apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio sócio-cultural. O desenho da criança, resultante da atividade mental e manual, é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Imaginando, figurando, falando e interpretando, a criança compõe seu desenho e comunica seu pensamento. Sendo a forma psicológica principal de comunicação social e constituidora da consciência humana, a linguagem está fundamentalmente atrelada ao processo gráfico.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural o gesto é o signo visual inicial que apóia o desenho e constitui a primeira representação do significado. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, VYGOTSKY (1988) observou que, freqüentemente, as crianças usam a dramatização, indicando através dos gestos o que deveriam mostrar nos desenhos; os traços e rabiscos iniciais constituem um suplemento à representação gestual.

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, 2000:215), 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 a figuração é interpretada como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, ela 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. Pela palavra, a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente. O significado faz parte da palavra e esta pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. Na vida psíquica, a significação tem papel importante, pois, a realidade apresenta-se ao homem pelos significados, pelos conceitos da 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 VYGOTSKY (1991b/1998:127) 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". Mas, para que isto ocorra, a criança deverá descobrir que basicamente "pode-se desenhar, além de coisas, também a fala" (VYGOTSKY, 1991b/1998:153). No desenvolvimento deste simbolismo, a criança percebe que pode desenhar não só objetos, mas também palavras. O autor 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.

Desta maneira, afirma LACERDA (1995), o desenho constitui o que Vygotsky chama de representação de primeira ordem: um símbolo que denota objetos ou ações e que pode evoluir para a segunda ordem, em que a criança cria sinais e escreve representativamente sua fala. Compreendido desta forma, o desenho é, em um primeiro momento, o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar e, portanto, é pelo próprio desenho que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita. O desenho serve como substrato para a linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia, como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. Vygotsky observa, através de experimentos desenvolvidos por Luria, 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.

VYGOTSKY et al. (1988) afirmam apoiados em seus experimentos, 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 estratagema: 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.

1.3.6. O Desenho e sua relação com o Desenvolvimento/Aprendizagem e Zonas de Desenvolvimento

As concepções de desenvolvimento e aprendizagem pertinentes à proposta do desenho podem encontrar-se fundamentadas no conceito de Zonas de Desenvolvimento: Real, Proximal e Potencial.

Priorizando a abordagem de níveis de desenvolvimento real e potencial, Vygotsky apresenta a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo este autor, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. Confere ele ainda, notável destaque às noções de possibilidade de mudança no desempenho de uma pessoa e suas possibilidades de aprendizagem, pela interferência de outra, e salienta que não é a qualquer momento que tal interferência pode ser eficaz.

Para Vygotsky, as possibilidades de aprendizagem não estão na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pela criança. Ele refere-se ao desenvolvimento mental da criança não apenas retrospectivamente pelos processos que nela já amadureceram (nível de desenvolvimento real), mas, principalmente pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial).

No caso do desenho, isto significa que mesmo quando a criança faz uma figuração com ajuda, é seguramente sinal de seu desenvolvimento potencial. Entre o que ela faz acompanhada, e o que ela produz autonomamente, há uma zona com possibilidade de intervenção, podendo-se atingir este potencial a curto, médio ou longo prazo. Ressalta-se ainda que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento se dá tanto por evoluções quanto por involuções. 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 apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.

1.3.7. Desenho, Fala Egocêntrica e Internalização

Na análise do desenvolvimento da criança, a teoria Histórico-Cultural investiga a linguagem, explicando o fenômeno conhecido como fala egocêntrica.

VYGOTSKY (1987/1991a) analisa-a e explica-a como constituidora do processo de conscientização. Cita experiências com crianças desenvolvendo atividades com desenho, para explicar que a fala egocêntrica é um recurso do pensamento. A criança ao

fazer uso deste recurso, organiza o seu pensamento na procura de solução para um problema. A fala egocêntrica modifica e eleva a atividade da criança ao nível intencional, assumindo uma função diretiva. O desenho da criança tem relação direta com sua fala egocêntrica, que o comanda, e à medida que este vai evoluindo em sua complexidade, mais se comprova a função do signo da fala, que se constitui como mecanismo apropriado para a organização da atividade mental.

De acordo com LACERDA (1995), a criança ao nomear o seu desenho, faz isso em uma seqüência evolutiva:

O ato de desenhar está todo atravessado pela oralidade. No início a criança desenha sem intenções claras de representar, e é por sua oralidade, após desenhar, que seu traçado é nomeado, ganhando significado. Posteriormente, a criança tem intenções de representar, e se vale de sua fala para acompanhar a produção de desenho, organizando-o. Mais tarde, quando a criança tem um plano prévio daquilo que pretende desenhar, sua fala serve como planejadora da ação, na medida em que anuncia o que será desenhado. É só num momento posterior que a criança prescinde de sua fala externa e planeja seu desenho internamente. A posição que a fala ocupa em relação ao desenho depende do processo de desenvolvimento da criança (LACERDA, 1995:24).

A fala egocêntrica possibilita à criança transferir para os processos interiores, formas sociais de comportamento, ou seja, a internalização dos sistemas de signos - linguagem e desenho - produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais, o que permite estabelecer um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

A internalização é um dos conceitos da teoria vygotskyana indispensáveis no tratamento do conhecimento e da constituição social do desenho, pois é a reconstrução interna de uma operação externa, que se constitui gradualmente, numa relação intrínseca com o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991b/1998). Isto se explica pela função que ocorre no desenvolvimento da criança em dois planos: primeiro no social, entre pessoas, em uma categoria interpsicológica; e depois no psicológico, individual, em uma categoria intrapsicológica.

Desta forma, são constituídas as funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e também é constituído o desenho. No percurso de seu desenvolvimento, a criança reconstrói internamente as operações externas provenientes do processo interpessoal, em que vários sistemas sógnicos cooperam e operam como sistemas fundamentais para que ela possa internalizar ações vividas socialmente.

A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991b/1998:64)

Experiências sociais internalizadas, refletem-se nas figurações desenhadas pela criança, e servem de impulso para novos passos nos processos de desenvolvimento do desenho. Com base naquilo que internaliza, a criança cria novas combinações. Uma figuração apresentada no desenho pode gerar novas associações gráficas, constituindo uma nova figuração que poderá também ser internalizada. Neste movimento dinâmico e complexo, está presente a linguagem oral, mediador por excelência das atividades inter e intramentais (FERREIRA, 1998).

1.3.8. Desenho: Memória, Figuração e Imaginação

VYGOTSKY (1991b/1998), afirma, tal como outros autores, que as crianças não desenhavam o que vêem, mas sim, o que conhecem. A psicologia Histórico-Cultural sugere que o desenho apresenta indícios dos objetos e não a exatidão de suas formas, ligado à objetividade da representação. Assim, a criança desenha para significar suas idéias, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento.

Para pensar, a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto de seu pensamento. Logo, a criança precisa de memória para desenhar: ela pensa lembrando, e desenha pensando. Vygotsky 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. 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. O desenho exprime o 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 conforme Vygotsky, é também vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. A imaginação vai sendo composta pelas condições dos objetos, possibilidades dos objetos e regularidades da linguagem, para melhor configuração do desenho (FERREIRA, 1998).

Os desenhos materializam, assim, as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação. Esta colocação 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, principalmente pelo fato da linguagem ser condição central para a estruturação do funcionamento psíquico superior.

Desta maneira, a partir da dedicação e especial atenção de Vygotsky aos mediadores semióticos que vão de signos a sistemas semióticos complexos como uma obra literária e artística, ressalta-se a importância da imaginação e criatividade no início de sua teoria. Para ele, a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta nos aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica (VYGOTSKII, 1930/1987).

Presentes na criança desde a mais tenra idade, os processos imaginários e criadores refletem-se nos jogos, brincadeiras e também no desenho. A criança, ao desenhar, cria figurações para representar os objetos que lhe transmitem sentido e criam novas composições a partir de sua imaginação. De acordo com VYGOTSKII (1930/1987), a imaginação é uma atividade mental que se desenvolve gradualmente: as crianças desenhavam o que conhecem, o que memorizam e o que imaginam. A abstração, a memória, a imaginação são funções vinculadas diretamente à experiência com a palavra, pois simbólicas.

Não se pretende, no entanto, considerar o desenho como uma obra artística elevando-o ao nível de sistema semiótico complexo, mas como uma obra de arte, independente de suas características estruturais, que pelo processo de sua produção gera transformações e desenvolvimento na criança. Para Vygotsky, todo o mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana. Neste sentido, existe criação não só nas obras dos grandes inventores e sábios, mas sempre que o ser humano imagina e cria algo novo. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem.

Constituído pela palavra, o universo da imaginação ou fantasia (termos sinônimos usados em Vygotsky), é um produto social e, no caso do desenho da criança, está refletido na figuração. Como produto de uma atividade mental da criança, a figuração reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual.

Quanto mais privilegiado for o ambiente cultural da criança, maior será sua possibilidade de criar figurações. Quanto mais a criança amplia suas relações intersubjetivas e culturais, maiores as probabilidades de aumentar o seu repertório de imagens mentais (FERREIRA, 1998:44)

O desenho da criança, composto de memória, imaginação e figuração é uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra: interfere sobre ela e sofre sua interferência. Uma das contribuições fundamentais do desenho para o desenvolvimento da linguagem refere-se, basicamente, ao fato de que essa atividade refina a capacidade de significação. Através de uma maior flexibilidade dos significados, as figurações são construídas na articulação entre o real e o imaginário: a possibilidade de abstração e configuração de novos significados atribuídos à figuração está concretizada, no desenhar, pelos gestos, pela oralidade e pela escrita.

1.3.9. Propostas para a Fonoaudiologia subjacentes às reflexões teóricas

Ao desenhar, a criança está imersa no universo simbólico, universo simbólico este comum ao gesto, à oralidade, e 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.

À Fonoaudiologia interessa, significativamente o desenvolvimento da linguagem e do sujeito que apresenta dificuldades ou alterações nas esferas simbólicas, que o impedem de constituir-se subjetivamente e de atuar socialmente, como ser comunicante: a Fonoaudiologia pressupõe um mundo que possa ser expresso pela linguagem.

Sendo a Perspectiva Histórico-Cultural uma teoria que aborda a constituição do homem no plano da intersubjetividade, as relações interpessoais que são a base do desenvolvimento, também fundamentam a análise da atividade gráfica.

Acompanhando as proposições de Vygotsky, é possível perceber que o desenvolvimento de linguagem não é um processo isolado, fechado em si mesmo, mas ao contrário, está imbricado nas experiências simbólicas vivenciadas pela criança. Ao desenhar, a criança guia-se pelos significados que impõe ao campo perceptivo. O deslocamento se efetiva pela linguagem, mais especificamente, na palavra.

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 presentes no concreto, mas encontram-se configurados pela linguagem, através das possibilidades criativas. Neste movimento os recursos lingüísticos - elementos da significação - participam da figuração do desenho e vão compondo um tema singular para cada criança.

Mas, para compreender o desenho e estudá-lo, não basta atentar às palavras ditas, 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 real se integra aos elementos da imaginação, e este, por sua vez, o subverte.

Ao estabilizar os seus significados, pela palavra, a criança atribui sentido a ação gráfica. A criança também vai compondo os significados de seu desenho e negociando, diretamente ou não, com seus pares. O desenho pode apresentar uma variedade de

significados, e o desenhar vai sendo, então, constituído pelos signos. Cada gesto, cada palavra, cada marca deixada no papel, fundamenta o desenvolvimento do desenho e um conseqüente desenvolvimento de linguagem.

Em relação à exploração do universo gráfico infantil, nota-se que o desenho, tem sido observado e descrito com grande interesse por autores contemporâneos e em diferentes campos de atuação: educacional e pedagógico; psicológico; artes plásticas, entre outros.

SILVA (1993,1998); LACERDA (1992,1995) e FERREIRA (1998), são autoras - psicóloga, fonoaudióloga e educadora respectivamente - que, embasadas na teoria Histórico-Cultural, estudaram o desenho, descrevendo-o e abordando conceitos pertinentes à sua compreensão, produção e interpretação. Seus estudos são de inestimável valor na área educacional e para áreas afins; por proporcionarem a compreensão do desenho como atividade partilhada, socialmente construída.

Todavia na literatura fonoaudiológica, são poucas as descrições ou referências sobre o tema. Encontram-se nesta área os trabalhos de LACERDA (1992, 1995) e de ARAÚJO e LACERDA (2001a/b, 2002).

Considerando adequado ao momento em que se observa na Clínica de Fonoaudiologia o debate sobre concepções de linguagem, o seu papel na constituição do sujeito, e a tentativa de afastamento da técnica na busca de um novo enquadre sobre a relação sujeito/terapeuta, revela-se oportuno um estudo que possa focalizar a complexidade do dinâmico processo de construção e produção do desenho, bem como a abordagem de conceitos pertinentes à compreensão de sua relação com a linguagem que objetive o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões.

De fato, o estudo sobre o desenho coloca em xeque a necessidade de uma nova percepção clínica que deve ser relevada positivamente, desdobrando-se em possibilidades de inúmeras trocas sociais que aprofundem a experiência subjetiva. Considera-se então, que o desdobramento de estudos sobre o tema fará com que futuras transformações prosperem, propiciando profundidade ao olhar da prática terapêutica, que pode se configurar em um campo de significações aberto às interpretações presentes, particularmente, na Clínica Fonoaudiológica, contexto no qual se desenvolve este trabalho.



2. MATERIAIS E MÉTODOS

O importante é pensar o movimento dinâmico de constituição que envolve e faz emergir sujeito/discurso/conhecimento/sentido, o que implica considerar a dimensão histórico-cultural e indagar sobre suas condições de produção

(SMOLKA (1997:39)

2.1. O MÉTODO

Em estudos que focalizam aspectos metodológicos, é crescente o reconhecimento de que a linha teórica eleita pelo pesquisador tende a ser determinante da metodologia por ele adotada. Em outras palavras, não é qualquer metodologia que pode ser aplicada a qualquer teoria enfocada: "... é preciso também reconhecer que a própria opção por uma metodologia é ditada pela teoria abraçada, com todas as suas crenças e pressupostos a respeito da natureza de seu objeto de estudo" (PERRONI, 1996: 25).

Tradicionalmente as pesquisas, na maioria das áreas de conhecimento, têm sido pautadas por metodologias quantitativas. Todavia, recentemente na Fonoaudiologia, alguns pesquisadores têm buscado realizar pesquisas que levem em conta o sujeito, seu contexto e sua história desenvolvendo metodologias de pesquisa mais próximas às abordagens qualitativas, valorizando mais os processos em sua ocorrência do que os produtos finais alcançados. A ampliação de pesquisas na área clínico-fonoaudiológica se faz premente, dadas as necessidades de soluções para os inúmeros problemas enfrentados cotidianamente nesta área. Torna-se importante ressaltar que tais pesquisas quando apoiadas em um referencial qualitativo permitem a construção de conhecimentos muito mais sintonizados com o objeto que se pretende estudar.

Neste sentido, há várias pesquisas que privilegiam processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem e processos de construção de conhecimentos como seu foco preferencial, afirmando que a metodologia eleita pelo fonoaudiólogo tem interdependência direta com a concepção de linguagem por ele adotada (LACERDA e CAPORALI, 2000).

Através de um breve levantamento da história da metodologia nesta área, foi observado, que o campo de atuação da maioria dos pesquisadores era eminentemente experimental, sendo definido por CORRÊA (1996:31) como:

... o procedimento de investigação pelo qual uma situação de observação é deliberadamente criada a partir do controle e da manipulação de variáveis passíveis de atuar no fenômeno em questão..." e que: a) com ele é possível atingir-se a "objetividade" da análise; b) ele permite reaplicabilidade (as testagens podem ser reaplicadas por outros pesquisadores, com sujeitos diferentes); c) ele permite o exame de grande quantidade de sujeitos, permitindo um acesso mais fácil à desejada generalidade.

PERRONI (1996) mostra que, na busca de generalidade "medidas da tendência geral são antes uma criação do investigador" (p.19) e podem não servir para nenhum sujeito em particular; e ainda, em relação à objetividade, tão perseguida, o dado colhido não é nunca individual, sendo portanto, do grupo, como uma abstração: "...Poder-se-ia concluir que uma tal metodologia é forte candidata a gerar dados não propriamente 'brutos' mas antes 'embrutecidos' pelo investigador" (p. 21).

LURIA (1990), expressa sua convicção de que a abordagem científica tradicional quantitativa é fundamentalmente limitada com respeito à vida. Para ele, a ciência tem que ter um algo mais, um complemento indispensável: "a arte tem que entrar na ciência na qualidade de arte de descrição" (p.32).

Na metade da década de 1970, com a mudança de foco das teorias lingüísticas dominantes, começaram a surgir os estudos naturalistas/observacionais.

Para estudar a linguagem e seus processos de desenvolvimento, esta forma de abordagem metodológica, configura-se como a mais adequada aos propósitos deste estudo:

As vantagens potenciais dos estudos observacionais são muitas. Em primeiro lugar, a qualidade vem substituir a quantidade, já que não se trata de provocar respostas, mas de deixar falar a criança. Esses estudos permitem uma análise detalhada e mais complexa do processo do desenvolvimento, em vez de descrever apenas produtos estáticos; permitem também que as categorias, antes de impostas, emergjam dos dados. Ao recuperar a história do dado, por

meio da descrição de suas condições de produção, podem permitir identificar a constituição histórica do sentido. O objeto de estudo é a língua em atividade e a relação da criança com ela; reconhecendo o desenvolvimento como um processo dinâmico, em constante fluxo, tentando dar conta da continuidade (...) o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando (PERRONI, 1996:22)

Assim, os dados são analisados qualitativamente considerando-se sempre a evolução de cada sujeito no contexto das relações interindividuais, tendo em vista a condição sócio-histórica de cada um. Através da abordagem naturalista/observacional não se estuda apenas a linguagem da criança, mas sim o próprio desenvolvimento da linguagem, presenciando a língua em movimento e atividade e, constatando que os dados, por não serem prontos, podem variar a cada episódio de interação.

Nesta mesma linha, encontra-se:

Avaliar o processo de significação em vez de partes do código ou tipos de comportamento verbal não quer dizer imprecisão só porque o resultado da análise não são números, tabelas, tipos. Quer dizer, antes, procedimentos heurísticos orientados por princípios teóricos que tratam a linguagem como atividade significativa e, portanto, o que está em processo são processos de significação alterados ou não e não comportamentos verbais... é fundamental para essa metodologia que o investigador intervenha nos processos de significação alterados. Ele é um parceiro do paciente na interlocução (COUDRY, 1996:186-187).

O modo de se observar e analisar a linguagem proposto pela abordagem naturalista-observacional articula-se de forma coerente às diretrizes metodológicas explicitadas na Perspectiva Histórico-Cultural. Vygotsky propõe um programa metodológico que consiste em estudar o comportamento em mudança e as condições sociais de produção desta mudança, portanto em seu aspecto histórico. Trata-se de uma abordagem processual pela qual um fenômeno só se define pela sua inserção na transição genética e só pode ser compreendido na relação entre o funcionamento individual e social (GÓES, 2000c).

Neste sentido, considera importante a descrição dos fenômenos que revela seu aspecto exterior - fenótipo - mas procura um aprofundamento maior da questão ao dizer que esta se completa com a compreensão de seu aspecto interior - de seu genótipo. Focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Querendo explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos superiores, considerou que todo fenômeno tem a sua história, sendo esta caracterizada por mudanças quantitativas e especialmente qualitativas: estava aí a lei da dialética da passagem da quantidade à qualidade. Trabalhar com a pesquisa qualitativa em uma abordagem Histórico-Cultural consiste, pois, em uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social:

A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Procura, então, construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem enquanto unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura os quais criam idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos (FREITAS, M., 2001:1).

Para VYGOTSKY (1996) “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (p.74).

Trata-se de uma visão abrangente, à qual vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a tese de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais, e a tese de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, em um curso de desenvolvimento que abrange evoluções, involuções e revoluções. Tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais, o autor concebe o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura, entendido como experiências coletivas e práticas sociais, e como produtor-

intérprete de sistemas semióticos. Em sua obra, são recorrentes as discussões sobre o signo, a palavra e a linguagem, temas esses que o ajudam a configurar a especificidade do humano e que demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles usados nas ciências naturais. 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 (GÓES, 2000c).

A visão de desenvolvimento humano, a preocupação com a dimensão histórica e a tese da constituição cultural dos processos humanos, levaram Vygotsky a abordar vários domínios genéticos: a filogênese, a história sócio cultural, a ontogênese e a microgênese (WERTSCH, 1985a).

A análise microgenética - descrita por WERTSCH (1988) somada às contribuições dos estudos de VYGOTSKY (1996) - é outro pressuposto metodológico que interessa a este trabalho, uma vez que esta abordagem consiste de caracterização, no nível de minúcia, de transições e mudanças qualitativas da ação do sujeito, referentes às mediações sociais/semióticas aí implicadas.

Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. ...Ressalta-se o caráter profícuo desse caminho metodológico no estudo de questões referentes à subjetivação em sua necessária relação com o funcionamento intersubjetivo (GÓES, 2000c:9-10)

Ainda no campo das abordagens metodológicas, encontra-se a visão proposta por GINZBURG (1991), que discute um paradigma de natureza indiciária, fundamentado na semiótica, como uma perspectiva que também se une aos propósitos da análise microgenética e à concepção de linguagem aqui trazida e valorizada. A elaboração sobre o paradigma indiciário ou semiótico desdobra-se por meio de argumentos que apontam a

importância dos pormenores considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos: “A realidade é complexa e opaca, mas existem zonas privilegiadas - sinais e indícios - que permitem decifrá-la” (p.177).

A valorização do singular é o aspecto central do paradigma que terá relevância neste estudo, tendo em vista que as formas assumidas de saber implicam uma atitude orientada para o caso individual, que deve ser reconstruído, compreendido por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Este estudo reporta-se também à perspectiva indiciária para justificar a atenção à própria microgênese, para marcar aspectos da linha de análise e interpretação e para fundamentar a construção e a análise de dados.

Mas decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos, e assim sendo, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias. Apesar de se privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois este modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado (GÓES, 2000c).

ABAURRE et al. (1995), dizem que, muito freqüentemente, encontram-se dentre os dados de aquisição de linguagem, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por apresentarem instâncias episódicas e locais de uma relação em construção entre o sujeito e a linguagem. Se for considerada teoricamente relevante entender a natureza desta relação, estas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que, sobre a relação mesma, podem vir a revelar.

O caminho a ser percorrido neste trabalho, pretende abordar a atividade sógnica do desenho, enquanto uma das formas de representar, nomear e significar aspectos da realidade dialógica. Pretende-se olhar na Clínica Fonoaudiológica para as práticas dialógicas e, portanto sociais, desencadeadoras de processos de construção de conhecimentos, que relacionam o desenho aos conceitos pertinentes à sua emergência, desenvolvimento e produção, os quais podem interferir significativamente no desenvolvimento da linguagem e na constituição da subjetividade, favorecendo, através de múltiplas e complexas mediações, o sucesso terapêutico. Para tanto, são utilizados os pressupostos da abordagem naturalista-observacional de um paradigma indiciário, a partir de sua articulação com a Teoria Histórico-Cultural, por meio da análise microgenética.

Nestas perspectivas, os dados analisados são construídos, pois considera-se que a partir das concepções metodológicas assumidas, os fatos gerem escolhas e suscitem recortes de episódios que propiciem a conformação de tais dados. A análise levará ainda em consideração o que é particular e global na ocorrência dos fatos.

Reconhecendo o desenvolvimento - da criança, da linguagem e do desenho - como um processo dinâmico, em constante fluxo, buscar-se-á dar conta da continuidade dos fatos, uma vez que a realidade é vista como um processo em movimento. O foco das análises deverá recair sobre a emergência dos processos em mudança e na dinâmica das interações entre os sujeitos que constituem o espaço pesquisado.

2.2. O OBJETO

As pesquisas na área de atuação fonoaudiológica têm, atualmente, apresentado crescimento significativo. Tais pesquisas revelam uma visão desenvolvimentista, independentemente da abordagem de patologias - quer no sentido de detectá-las e tratá-las, quer no sentido de evitá-las.

Desenvolver, neste caso, significa criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada paciente possam ser exploradas ao máximo: além de detectar, tratar e prevenir problemas de comunicação, a atuação do fonoaudiólogo é sugerida em termos de desenvolver potencialidades, no caso de pessoas que sejam consideradas patológicas. Isto significa que, aquelas crianças/adultos que não sejam hábeis, em termos comunicativos, podem se beneficiar de programas terapêuticos que tenham por finalidade otimizar o desenvolvimento, partindo do princípio de que tais capacidades podem ser sempre melhoradas em função das condições criadas para seu uso.

Concebendo o desenho como atividade sónica, que favorece e permite reflexões acerca do simbólico, atividades com o desenho parecem ser um recurso possível de trabalho para o fonoaudiólogo. Trabalhar com o desenho pode, de acordo com as reflexões teóricas discutidas até aqui, interferir nos processos de simbolização e reflexão sobre o signo, necessários às crianças com alterações em seu desenvolvimento de linguagem.

Ao se discutir a prática fonoaudiológica, configurou-se o interesse no âmbito de sua clínica, que, como espaço para se trabalhar as esferas de atividade simbólica da linguagem, pode acarretar uma re-significação, ao resgatar o epicentro do fenômeno: a linguagem como processo sócio-histórico-cultural.

As alterações de linguagem são vistas como sérios problemas às relações sociais, ...uma vez que desde o início da vida das pessoas as primeiras formas de relação criança-criança e criança-adulto são fundamentalmente relações lingüísticas, com os significados sendo construídos nas inter-relações humanas relativas à atividade comunicativa. ... Para que tais problemas sejam superados ou minimizados e para que as interações sociais sejam satisfatórias se faz necessário o trabalho terapêutico fonoaudiológico. ...É fundamental, então, que na terapia fonoaudiológica sejam criadas situações reais de trocas e de partilha sócio-lingüística, na companhia de outras pessoas já que gestos, palavras, entonações e todo aparato comunicativo ganham significação - são significadas - nas atividades culturais humanas, nas construções conjuntas e partilhadas das relações sociais cotidianas. ...Além disso, indicam-se possibilidades de um fazer fonoaudiológico diferenciado, não marcado por prescrições de exercícios e regras, mas centrado na atividade dialógica, significativa para os sujeitos envolvidos; que pela atividade com/na e pela linguagem se desenvolvem e superam suas dificuldades. É na linguagem que as interações humanas se dão em sua maior amplitude; é nela que são negociadas questões fundamentais (FREITAS et al., 1999:1/ 2000:4-5).

Assim sendo, o objetivo deste estudo é analisar e compreender o desenho na Clínica de Fonoaudiologia como atividade simbólica, que pode interferir nas funções psicológicas superiores, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e da criança tanto individual quanto socialmente.

2.3. O MATERIAL

Os dados analisados neste estudo são provenientes de um banco de dados gerado pelo Projeto de Pesquisa **“A constituição da linguagem no grupo terapêutico-fonoaudiológico”** - Proc SEAC/UNIMEP: 217-05/98 - desenvolvido pelas pesquisadoras Profa. Dra. Ivone Panhoca (Coordenadora), Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Profa. Dra. Ana Paula de Freitas - no período de dezembro de 1997 a novembro de 1998³.

³ Para maiores detalhes ver FREITAS, A. P. de, LACERDA, C. B. F. de; PANHOCA, I., 2000.

O espaço escolhido para a realização do trabalho de campo foi a Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba, sendo o trabalho terapêutico em grupo, desenvolvido por uma docente deste curso, com grande experiência clínico-terapêutica, no período de março a outubro de 1998, semanalmente, em sessões de noventa minutos.

As sessões fonoaudiológicas, perfazendo um total de 20 horas de filmagens, foram transcritas integralmente. Tais transcrições encontram-se gravadas em disquetes, juntamente com os relatórios feitos logo após o encerramento de cada sessão.

As falas da terapeuta e das crianças foram transcritas ortograficamente e registradas literalmente, respeitando-se a forma de produção de cada uma delas.

2.4. A CASUÍSTICA

Diferenças de idade e de condição sócio-linguístico-afetivas são inerentes e inevitáveis aos agrupamentos sociais, entre eles o grupo terapêutico-fonoaudiológico. Assim, as crianças evoluem sócio-linguisticamente no contexto do grupo terapêutico-fonoaudiológico não “apesar da” heterogeneidade; ao contrário, elas evoluem fundamentalmente “graças à” ela, considerando-se, sempre, a evolução de cada criança no conjunto do grupo e das relações interindividuais, tendo em vista a condição sócio-histórica de cada uma (FREITAS et al, 2000:25).

Composição do grupo:

F - 8 anos de idade, cursando uma 2ª série especial do primeiro grau.

Gi - 9 anos de idade, cursava a 3ª série do primeiro grau.

Ap - 7 anos de idade, cursando a 2ª série do primeiro grau.

Cl - 11 anos de idade, cursando a 3ª série do primeiro grau.

Jo - 7 anos de idade, cursando a 1ª série do primeiro grau.

A avaliação fonoaudiológica indicou alterações de fala e de leitura-escrita em todos os sujeitos e sanar tais alterações era o objetivo do atendimento clínico. As atividades desenvolvidas nas sessões foram: leitura de contos de fadas e de textos de literatura infantil; produção de desenhos; produção de textos escritos; jogos e brincadeiras.

Embora não se pretenda entrar no detalhamento do grupo, e sim analisar as produções gráficas de um dos seus sujeitos, ao assumir o papel do desenho como importante nos processos sociais desencadeadores de construção de conhecimento, serão observadas e descritas as inter-relações que perpassam a produção de desenhos no contexto do grupo, pois, considera-se que a figuração se desenvolve e se constitui nesta interação. Reporta-se às autoras acima mencionadas para afirmar:

O ato de desenhar ou de interpretar desenhos expõe opiniões, sentimentos, percepções que confrontadas com a realidade ou com as opiniões de outros sujeitos do grupo podem ser revistas, refletidas, reordenadas gerando ricos processos de transformações nos processos de linguagem e da constituição da subjetividade. ...Desenhar em grupo significa partilhar percepções, mostrar-se ao outro, dividir produtos, e esse ato num contexto de intimidade e prazer pode deixar ver dificuldades, similaridades, aproximações, diversidade, que fazem proliferar idéias, multiplicarem-se imagens que podem gerar reorganizações no próprio desenho, em esferas da linguagem e até mesmo nos modos de cada um interpretar as coisas do mundo (p.18).

Optou-se neste estudo, em analisar o processo individual de evolução clínica. Desta maneira, a análise que se segue é relativa aos episódios retirados de sessões que focalizam especialmente os desenhos de um dos sujeitos do grupo, identificado neste estudo pela inicial F. Tratava-se do sujeito com maiores dificuldades de oralidade e de escrita no grupo, e também com o desenho. No processo terapêutico este panorama foi se modificando, e ele passou a apresentar produções que chamaram a atenção e que despertaram interesse de estudo. Suas produções apontavam para a compreensão do desenho como recurso terapêutico, bem como para o acompanhamento das mediações ocorridas no contexto clínico fonoaudiológico nas relações interindividuais, criança-criança e criança-terapeuta.

As situações vídeo-gravadas foram de extrema importância para esta pesquisa, pois permitiram que fossem observadas de forma integral a dinâmica das atividades e as interações entre sujeitos, além de registrar as falas, os sinais, gestos e produções dos interlocutores, permitindo a análise precisa dos acontecimentos.

Na transcrição aqui utilizada, os trechos em *itálico* referem-se à produção oral dos componentes do grupo bem como da terapeuta, e aqueles entre parênteses indicam gestos e atitudes realizadas por eles, buscando fornecer ao leitor informações contextuais relevantes que retratem o mais fielmente possível as condições de produção dos episódios interativos. As produções gráficas do sujeito analisado são apresentadas de acordo com as originais: cores, formas e traçados são fidedignos.

Dentro de todo o fluxo de terapias de F. no grupo, foram escolhidas quatro sessões - 2ª, 5ª, 14ª e 19ª - do conjunto de sessões observadas. Estas foram tomadas como possíveis e significativas de seu processo de desenvolvimento já que as atividades com desenho foram predominantes e permitiram um olhar mais aprofundado ao objeto deste estudo. Tais sessões permitiram a caracterização, em um nível detalhado, do curso de transformações da criança e de suas produções gráficas em relação à mediação com seus pares e com a terapeuta, o que favoreceu ressaltar a importância de aspectos interacionais neste processo.

Os dados destas sessões evidenciaram a diferenciação da garatuja em direção à progressiva representação figurativa, o desenvolvimento da linguagem, a construção de conhecimentos e a constituição da subjetividade. A 2ª sessão é trazida com o intuito de apresentar o primeiro desenho de F. no contexto terapêutico, com o objetivo de caracterizar sua produção inicial. As análises dos episódios serão feitas a partir da 5ª sessão, que se encontra na fase inicial do atendimento do grupo; da 14ª, que focaliza a metade do atendimento; e da 19ª, que pode ser considerada final - já que o processo terapêutico foi composto de 26 sessões - e especialmente nesta sessão, a produção de desenho ganhou riqueza e densidade.

Durante o processo clínico houve outras sessões com produção de desenho, entretanto, as observações sobre estes dados levavam para análises semelhantes às das sessões escolhidas. Estas quatro sessões foram alçadas por terem maior quantidade de detalhes e por serem sessões emblemáticas do ponto de vista da mudança - uma vez que se analisa o processo, a sequência com alterações. Desta maneira, o foco de análise recai sobre o recorte de episódios destas sessões as quais apresentam uma cronologia dentro da prática clínica.

2.4. O SUJEITO⁴

Os dados relativos ao sujeito que será analisado seguem abaixo:

“F.: 8 anos de idade, cursando 2ª série especial em escola do primeiro grau. Nasceu aos sete meses de gestação com baixo peso, permanecendo quatro dias na incubadora. Com quinze dias de vida teve uma infecção grave e precisou ficar cinco dias na UTI, com pouca esperança de sobrevivência.

Viveu até os quatro anos com seu pai, sua mãe e um irmão mais novo de 11 meses. Nesta época os pais se separaram e a mãe foi morar com os avós maternos, juntamente com os filhos. Mais tarde, a mãe começou a trabalhar e F., seu irmão e a mãe foram morar sozinhos. A seis meses do início do grupo terapêutico-fonoaudiológico, o irmão menor de F. faleceu após um quadro agudo de meningite. F. encontrava-se com o pai, eventualmente, nos finais de semana. A mãe referiu que o pai era muito nervoso e bravo e que F., ao mesmo tempo em que sentia sua falta, parecia não querer ficar com ele.

Apresentava uma gagueira severa - caracterizada principalmente por hesitação e bloqueio dos fonemas no início de frases ou palavras - que comprometia significativamente a inteligibilidade de sua produção oral. Apresentava ainda algumas trocas articulatórias sistemáticas como substituição de [s] por [ʃ] e [ʒ] por [z] de forma sistemática. Era capaz de narrar fatos vivenciados e de ocupar adequadamente turnos discursivos, contudo,

⁴ O protocolo desta pesquisa bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa em 04/05/2001, foi homologado na V Reunião Ordinária do CEP/FCM em 08/05/2001 e aprovado sob o N° 059/2001.

por vezes, sua gagueira tornava difícil a compreensão daquilo que pretendia dizer. Apresentava alterações de tônus e postura do sistema sensório motor oral - SSMO - com lábios predominantemente entreabertos e acúmulo de saliva nas comissuras labiais.

Em relação à leitura e escrita, em geral, recusava-se a escrever ou ler, alegando dificuldades, ou “não saber”. Não conhecia o nome de todas as letras e tinha dificuldades para escrever seu próprio nome. Quando aceitava o convite para escrever, o fazia com rabiscos e linhas emaranhadas. Não lia, mas mostrava conhecer os usos e funções sociais da escrita e seu papel social. Seus desenhos eram bastante confusos e ininteligíveis, ainda que pretendendo representar algo. Mostrava-se bastante atento e crítico.”



3. RESULTADOS

“Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentais novas de comportamento”

(VYGOTSKY (1998:32-33))

3.1. ANÁLISE DE DADOS

A metodologia baseia-se nos pressupostos da abordagem naturalista-observacional e de um paradigma indiciário, a partir de sua articulação com a Teoria Histórico-Cultural. A análise dos dados privilegiou o enfoque microgenético, por permitir a caracterização, em um nível detalhado, do curso de transformações da criança e de suas produções na relação com seus pares e com a terapeuta. Esta opção metodológica pareceu apropriada ao contexto do estudo realizado porque se buscou examinar condições constitutivas da criança - linguagem, subjetividade e conhecimento - durante a atividade gráfica. Não foram analisadas as características estruturais do grafismo.

3.1.1. 2ª Sessão: Figura 1

3.1.1.1. Apresentação

A primeira produção de desenho de F. na Clínica Fonoaudiológica, embora tivesse a intenção de representar, não possibilitava uma leitura adequada pelo outro. Ressalta-se aqui, sua dificuldade motora para o traçado, em que unir um ponto ao outro, era uma atividade realizada com dificuldades e insucessos. Diante de suas dificuldades de coordenação motora e da ilegibilidade de seu desenho, F. negava-se a realizar, no início do atendimento do grupo, esse tipo de atividade.

Sua produção inicial pode ser ilustrada pela figura 1:

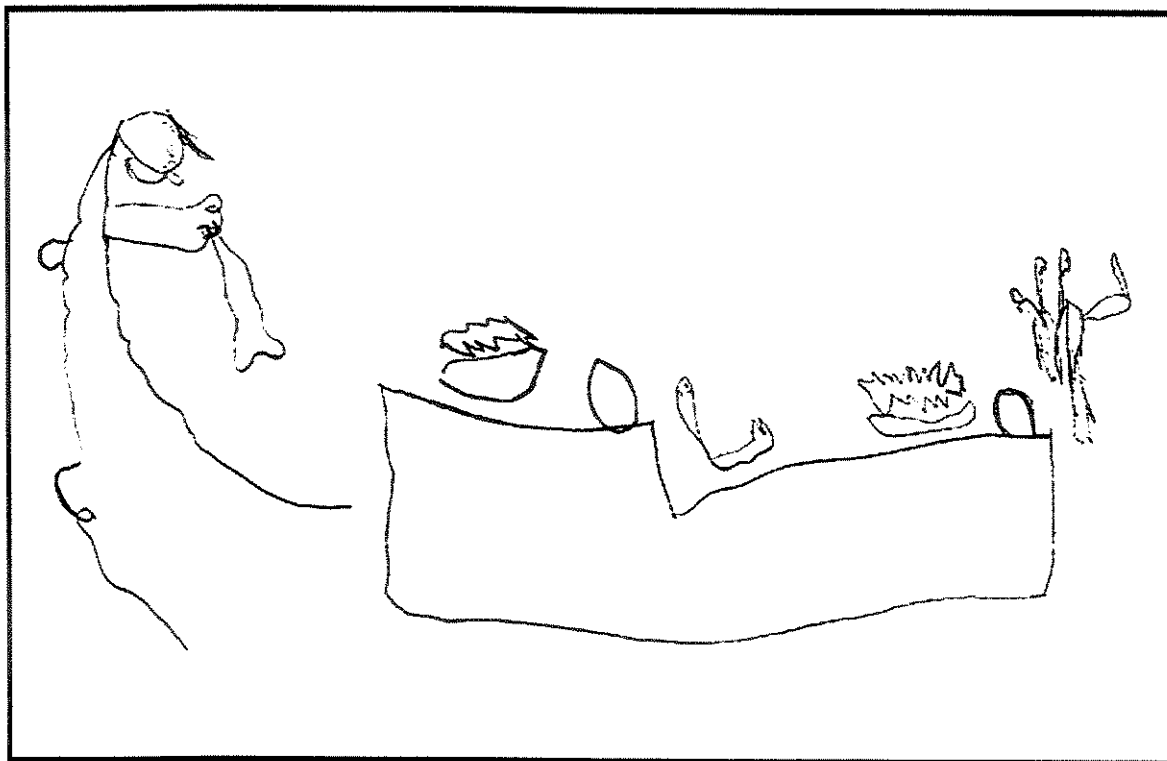


Figura 1. 2ª Sessão

Para SILVA, S. (1998), a fala é construtora do desenho: muitos detalhes gráficos são verbais, encadeados e unidos apenas oralmente. No caso da garatuja, onde o adulto vê somente um emaranhado de rabiscos - conforme a Figura 1 - é quase como se houvesse dois desenhos: o que está no papel e o que a criança verbaliza. Tal afirmação porém não era condizente à criança analisada, uma vez que seus conteúdos lingüísticos nas interações eram insuficientes para significar sua produção gráfica.

Mediante os insucessos na oralidade (dificultada por uma gagueira importante) e na escrita (sistema de representação ainda não dominado), F. passou no decorrer das sessões terapêuticas, e em curto espaço de tempo, a eleger e apropriar-se do desenho, como lugar para se manifestar, investir e envolver-se nas relações mediadas, o que lhe possibilitou a emergência de novos conhecimentos.

VYGOTSKY (1991b/1998) afirma que as forças biológicas não são as únicas responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Para esse autor, o peso da explicação do desenvolvimento está também nos fatores sociais, emergentes das complexas e múltiplas interações.

Observa-se que, ao estruturar melhor seu desenho, este foi tornando-se um desenho legível, figurativo, podendo ser reconhecido pelo outro. A garatuja da Figura 1 - relativa à 2ª Sessão - e a figuração apresentada na Figura 2 - relativa à 5ª Sessão - indicam processos de desenvolvimento que merecem ser melhores compreendidos. Pretende-se assim, apontar momentos de origem, conexões e transformações do processo de produção do desenho, analisar quais os aspectos que possibilitaram e favoreceram a ocorrência desta mudança em pouco tempo, quais os fatores que influenciaram esta produção e como a intervenção nas esferas simbólicas pôde deslocar positivamente a fronteira de suas (in)capacidades.

3.1.2. 5ª Sessão: Figuras 2 e 3

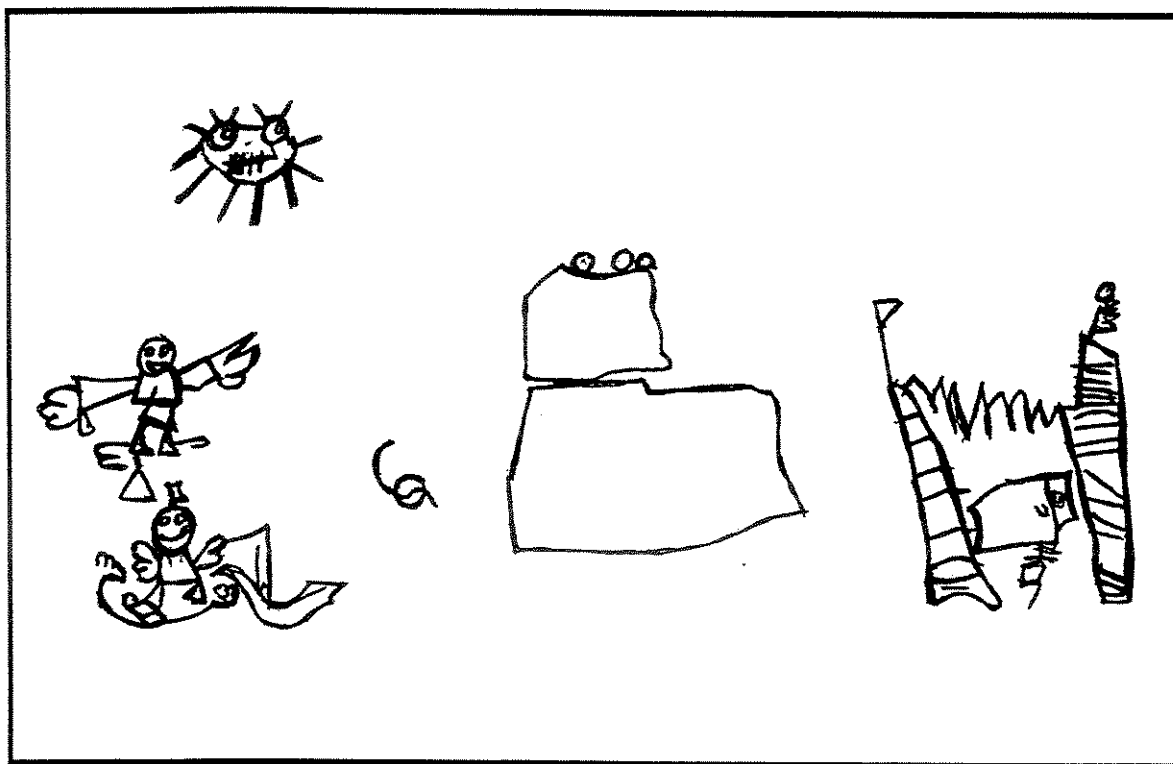


Figura 2 - 5ª Sessão

Nesta sessão, a terapeuta propôs a leitura do livro “O Rei Bigodeira e sua Banheira” (WOOD,1998). Todos se interessaram pelo livro, mostrando-se atentos à leitura feita pela terapeuta, que chamou bastante a atenção das crianças para as ilustrações, procurando explicá-las e interpretá-las. As crianças fizeram vários comentários e manusearam o livro, observando com interesse as ilustrações.

3.1.2.1. Episódio 1

Turno 1: T⁵: *Então nós vamos fazer o seguinte: (coloca as folhas em cima da mesa e explica) cada um vai escrever o que lembrou da história.*

Turno 2: F: *Eu não.*

Turno 3: T: *Quem não quiser escrever pode desenhar* (distribuindo os lápis)

Turno 4: AP: *O que que é para escrever?*

Turno 5: T: *A história!*

Turno 6: F: *Eu não* (olhando novamente para a terapeuta)

Após a leitura, a terapeuta propôs às crianças que escrevessem as partes da história que melhor lembrassem, F. logo disse: *eu não* (Turno 2), demonstrando perceber seus limites em relação a essa tarefa, sem poder, naquele momento enfrentá-lo, mas, concordou em desenhar. F. recusou-se a escrever por ser esta uma esfera de atividade simbólica que ele não dominava, um sistema de representação que ele ainda conhecia pouco.

Ao tomar a iniciativa de desenhar, assumiu uma atitude nova, frente às experiências anteriormente vivenciadas no grupo (ele recusava-se a qualquer atividade, inclusive desenhar), deixando ver seu interesse e uma modificação no reconhecimento de suas próprias capacidades frente a este tipo de tarefa.

Nesta produção, nota-se que o seu desenho já se torna figurativo, favorecendo a interpretação pelo outro.

⁵ T será a Terapeuta, F. o sujeito foco da investigação e AP, GI, CL, JO os demais componentes do grupo. Em *itálico* estão as falas dos sujeitos, (entre parênteses) as atitudes e os gestos na situação.

3.1.2.2. Episódio 2

Turno 1: F: *Aí, que feio!* (olhando para os desenhos de JO e AP)

Turno 2: T: *O que foi?*

Turno 3: AP: *Ele disse que o meu tá feio.*

Turno 4: T: *Eu não acho, estão todos bonitos. Qual o problema?*
(olhando para F.)

(F. não responde e continua desenhando)

Turno 5: T: *Todo mundo fez o sol?*

Turno 6: J: *Eu fiz.*

Turno 7: AP: *Eu fiz.*

Turno 8: F: *Olha!* (mostrando também o seu)

Turno 9: T: *F., que legal! Quem que é esse que você desenhou?*

Turno 10: JO: *Olha o sol* (olhando o desenho de F.)

Turno 11: T: *Olha que sol legal!* (referindo-se aos óculos que F. tinha colocado no sol). *Posso mostrar uma coisa para você F.?* (pegando sua folha). *Olha o seu desenho de hoje, que bonitão que está! Parabéns!*

Enquanto produziam o desenho, a terapeuta, F. e o restante do grupo conversavam todo o tempo, trocando informações a respeito de suas produções.

F. mostrou seu desenho várias vezes à terapeuta, como que solicitando sua confirmação para a adequação de sua produção. Neste sentido, F. mostrou o quanto necessitava da mediação/participação da terapeuta e dos colegas em sua produção: fez tentativas e submeteu-as à apreciação da terapeuta; solicitou a presença de modelos;

permaneceu atento às falas dos amigos; criticou seus desenhos e mostrou-se bastante aberto às interferências externas que pudessem ajudá-lo na legibilidade e estruturação de seu desenho. Durante toda a sessão, a terapeuta estimulou-o, elogiou-o e questionou-o, ao que ele respondeu positivamente, ora acrescentando novas figurações, ora refazendo algum traçado no sentido de melhorá-lo, tornando-o mais legível aos seus interlocutores. Enquanto desenhavam, ele e seus colegas expunham suas produções, olhavam, criticavam, avaliavam, sugeriam e ajudavam.

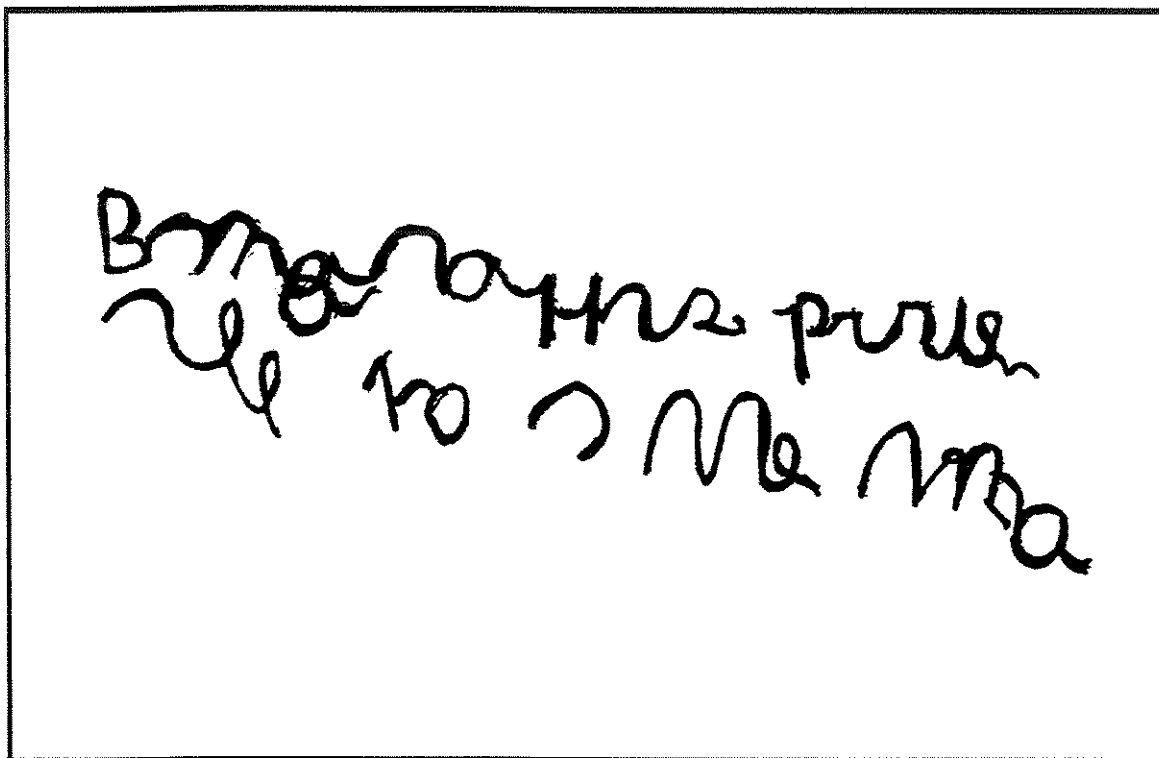


Figura 3 - 5ª Sessão

3.1.2.3. Episódio 3

Turno 1: T: *Que que você está fazendo agora, F.? F., olha que legal!*

(F. levanta para pegar a borracha de CL)

Turno 2: T: *F. você está escrevendo? Por que você vai apagar? Ah! Como tá bonito!, tá começando a escrever legal, deixa aí o escrito.*

Nesta mesma sessão, após ter desenhado F. fez tentativas de escrever. A linguagem escrita começou a se manifestar como uma construção um tanto exterior a ele. F. procurou escrever, produzindo formas semelhantes à escrita cursiva, que conhecia e via ao seu redor, embora não houvesse ainda uma associação dos valores sonoros com os símbolos gráficos. O seu traçado era um processo de colagem daquilo que conhecia da escrita.

Esta tentativa de escrita se deu pela mediação do desenho, pois o fato de F. ter produzido um desenho com certa qualidade, que foi reconhecido positivamente pelo grupo e pela terapeuta, permitiu que ele se sentisse mais potente para enfrentar um objeto novo, em direção à sua dificuldade, que era a escrita.

Nota-se neste caso, a importância do desenho como um rito de passagem, como um caminho relacional para se chegar à escrita.

3.1.2.4. Discussão e Resultado

VYGOTSKY (1991b/1998), ao considerar o desenvolvimento das funções mentais humanas, como a fala e o pensamento, ressaltou o papel mediador dos signos culturalmente construídos e socialmente partilhados. Assim, o desenvolvimento do grafismo infantil, não pode ser visto como um processo mecânico, nem como uma construção individual da criança. Os conhecimentos e habilidades são construídos a partir de relações interpessoais (plano intersíquico) e depois são internalizados e transformados ao nível intrapessoal (plano intrapsíquico).

Experiências sociais internalizadas refletem-se nas figurações desenhadas pela criança, e servem de impulso para novos passos no seu desenvolvimento: o desenho do outro pode impulsionar o seu desenho, assim como a fala do outro, pode produzir elaborações no seu desenvolvimento gráfico. Neste movimento interativo, formas de apropriação de conhecimentos são viabilizadas (FERREIRA, 1998).

Os episódios desta sessão permitem a verificação de que na relação com o outro - grupo e/ou terapeuta - F. desenvolve-se e aprende: tanto pela aquisição do conhecimento estabelecido nas mediações sociais, quanto pelo desenvolvimento das operações mentais e motoras.

É possível na Clínica de Fonoaudiologia, fundamentar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem pertinentes à proposta do desenho no conceito de Zonas de Desenvolvimento Proximal: isto significa que mesmo quando a criança faz uma figuração com ajuda, isto é seguramente sinal de seu desenvolvimento potencial. Entre o que ela faz acompanhada, e o que ela produz autonomamente, manifesta-se uma zona com possibilidade de intervenção terapêutica. Desta forma, deve-se intervir sobre a zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a este princípio, a terapeuta estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas.

Mesmo negando-se a realizar qualquer tipo de atividade no início do atendimento terapêutico - Episódio 1 - foi possível constatar que o desempenho gráfico de F. reconhecido no grupo e elogiado pela terapeuta, proporcionou-lhe outra postura mental e emocional, compensando o descompasso de suas dificuldades. LACERDA (1995) refere que a criança ao recusar uma atividade - desenhar, ler ou escrever - evita frustrações e conflitos que podem lhe trazer certo desconforto, e que é sabido que aspectos emocionais perpassam os processos de aprendizagem.

Assim, quando há reconhecimento da terapeuta e do amigo no seu esforço de participar de alguma forma no espaço terapêutico - Episódio 2 (Turnos 9, 10 e 11), Episódio 3 (Turnos 1 e 2) - F. mostra-se mais confiante e arrisca-se, produzindo um desenho que é valorizado pelo outro e aceito por ele mesmo. A contribuição do outro precisa, desta forma, ser examinada e valorizada, não porque seja necessariamente boa - em oposição às formulações maturacionistas - mas porque participa, inevitavelmente, do funcionamento do sujeito (SILVA, S., 1998).

Redimensionando tal importância, ARANTES (1994) refere-se ao terapeuta como intérprete diferenciado por duas razões. Primeira, porque se trata de alguém instrumentalizado por uma teoria de linguagem; segunda, pelo fato de, por estar fora da história da criança, poder criar novas interpretações virtualmente capazes de fazer circular o que estava paralisado. Ao se oferecer como intérprete, no sentido também de estar atenta às suas dificuldades e investir em suas potencialidades - Episódio 1 (Turno 3), Episódio 2 (Turno 11), Episódio 3 (Turno 2) - a terapeuta pôde abrir possibilidades de re-significar esta criança e de re-introduzi-la na ordem do simbólico.

Desta forma, o outro marca o processo gráfico, além de estar sempre presente. Enquanto F. desenha, sua produção está sendo exposta, bem como a dos colegas; além disso, todas as crianças olham, criticam, avaliam, sugerem e ajudam. Nos três episódios, é possível constatar o caráter interativo que há na atividade do desenho, durante a qual ocorre um envolvimento conversacional entre os participantes do grupo e a terapeuta.

Nesta interação, freqüentemente, as crianças avaliavam a produção dos companheiros, desde o grafismo em si até a adequação de nomeações e comentários sobre o próprio desenho. Sem qualquer constrangimento, F. apontou falhas, defeitos e lacunas - Episódio 2 (Turnos 1, 2, 3 e 4) e também recebeu o comentário sobre o seu desenho - Episódio 2 (Turno 10).

No Episódio 3, observa-se que o sucesso da produção no desenho, favorece e incentiva F. a correr o risco de enfrentar uma atividade simbólica nova, difícil para ele até então. Como ele está tendo sucesso no desenho e o grupo reconhece e aceita suas produções, ele arrisca-se a escrever: produz traçados lineares, representando a letra cursiva, da esquerda para a direita, procurando estruturar algumas letras. Nota-se um efeito de imitação, por pertencer ao grupo, F. procura fazer como os demais elementos do grupo que escreviam em suas produções. O processo de construção e produção do desenho dessa criança pode ser considerado, portanto, como ponto de surgimento de diferentes forças constitutivas do processo psicológico.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita, 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. Os dados do Episódio 3 (Turnos 1 e 3) destacam a escrita, como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A escrita tem suas raízes na interação social, e seu processo de significação pressupõe a interlocução e, conseqüentemente, a representação do interlocutor (LURIA, 1987).

3.1.3. 14ª sessão: Figura 4

Os episódios desta sessão, que servirão para as próximas análises, referem-se à situação de leitura do livro de história: “Na Cauda da Pipa” (ORLOV,1993), onde a terapeuta propõe que cada criança leia um trecho.

3.1.3.1 - Episódio 1

Turno 1: AP: *Deixa eu começo* (pegando o livro)

Turno 2: T: *Então, espera aí. Vocês acharam legal essa história que eu trouxe: “Na Cauda da Pipa”?*

Turno 3: JO: *É ela, depois eu, depois ele, depois ela* (mostrando a sequência dos leitores)

Turno 4: T: *Tá! Então a gente vai fazer assim, cada um lê um trecho, tá bom?*

Turno 5: AP: *Eu leio tudo.*

Turno 6: F: *Eu não.*

F. recusou-se a ler, mas manteve-se atento à leitura do livro, debruçado sobre a mesa. F. ainda não conhecia suficientemente as letras, ainda não fazia a decodificação dos signos gráficos com sucesso, não sendo capaz de ler como seus colegas. A recusa diante dessa atividade apareceu como um mecanismo de defesa, pois F. percebeu seus limites adequadamente, dando-se conta da sua dificuldade para a leitura. Contudo, manteve-se atento à leitura do livro, mostrando interesse, e um alto grau de motivação.

3.1.3.2. Episódio 2

(T sai da sala para pegar o material de desenho. AP e JO folheiam o livro, T volta com o material).

Turno 1: T: Sabe o que eu pensei da gente fazer? Da gente desenhar uma pipa igual a que a gente vai fazer na outra semana. Todo mundo vai fazer uma pipa, né?. Na semana que vem vocês fazem a pipa igual a esse desenho.

(F. folheia o livro e pega uma canetinha).

Turno 2: AP: *Pega lá, pega lá* (apontando a canetinha, F. pega uma canetinha), *não, a roxa! não tem rosa, eu vou fazer com essa aí.*

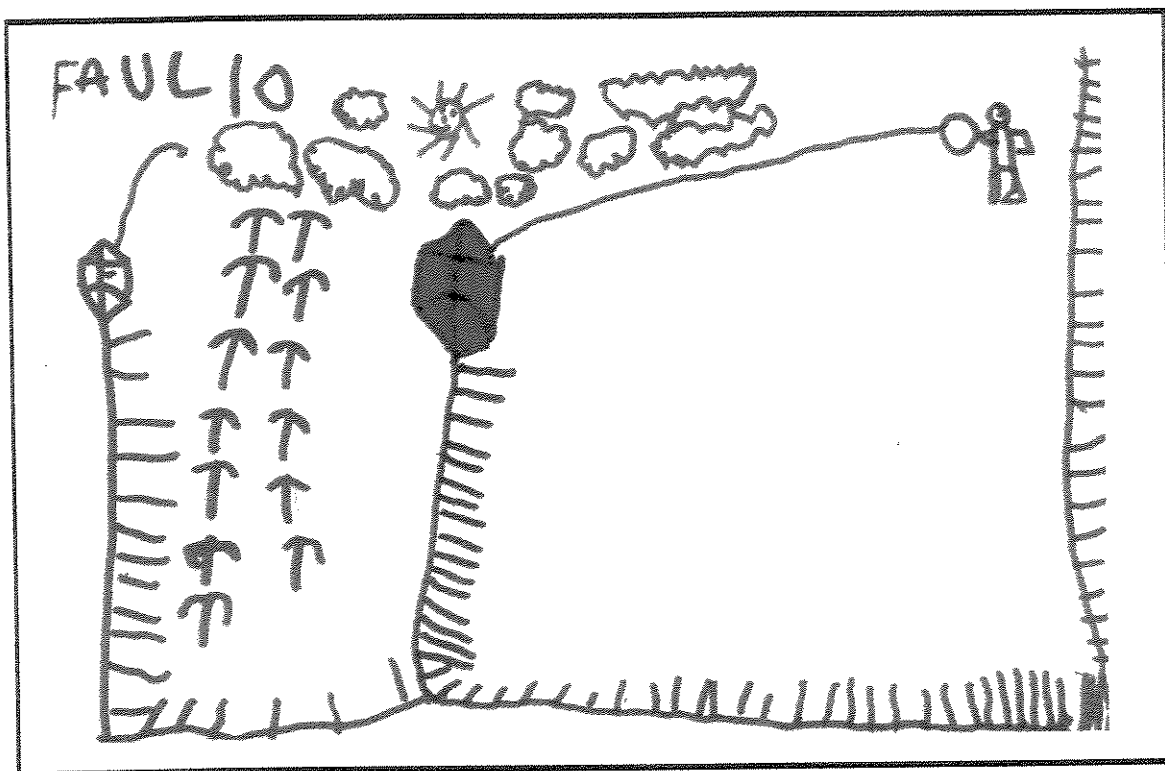


Figura 4 - 14ª Sessão

Após a leitura, a terapeuta propôs que todos desenhassem uma pipa, para que pudesse ser confeccionada posteriormente. F. não se mostrou resistente em desenhar, logo pegou o livro, manuseou-o, até achar uma gravura na qual apoiou-se para iniciar sua produção.

O desenho foi se tornando no decorrer do trabalho, um lugar de manifestação, lugar no qual F. se apresentava. Suas primeiras produções eram garatujas, e havia resistência para o desenho. À medida em que ocorriam as sessões terapêuticas semanais, F. não mais resistia, aceitava o desenho, que se constituiu numa atividade que não o impedia de expor-se, possibilitando novas descobertas e realizações.

Ao longo do semestre, nas sessões subseqüentes, o desenho da pipa vai aparecer de forma recorrente, e, em certa medida, é um desenho que vai se aperfeiçoando, concomitante à melhora da escrita de seu nome.

Nesta 14ª sessão ele quase conseguiu estruturar o nome, só invertendo o [l], conforme mostra a Figura 4. Em outras tentativas, ele obteve resultados mais positivos. Estas tentativas não estavam desvinculadas do desenho, que por sua vez, não estava desvinculado da possibilidade de pensar sobre a pipa, ouvir histórias de pipa, desenhar pipa, redesenhar pipa, que são possibilidades de construção de um conhecimento, não restrito apenas a esse objeto. Embora o desenho da pipa não mudasse muito ao longo do trabalho, a escrita de seu nome evoluiu consideravelmente.

3.1.3.3. Episódio 3

Turno 1: T: *Que lindo F., o seu desenho está muito bonito!*

Turno 2: JO: *Essa rabiola, essa rabiola vai demorar um ano prá você fazer.*

(olhando para F.)

Turno 3: F: *Ahhnn!*

Turno 4: T: *Nossa F., tá linda a sua pipa. Você vai fazer uma rabiola desse tamanho a semana que vem?*

Turno 5: GI: *Uh, se vai!*

Turno 6: T: *Quando você tinha pipa era desse tamanho a rabiola?*

Turno 7: F: *Não, era mais.*

Turno 8: JO: *No dia que for fazer esta pipa, não vai dar para fazer aqui*
(referindo-se ao tamanho da mesa e da sala)

A terapeuta o elogiou, e todo o grupo se voltou para olhar o seu desenho. Um amigo questionou-o sobre o tamanho da rabiola, e F. comentou que sua pipa teria uma rabiola bem grande, não se importou com a crítica do amigo, continuando a desenhar, afirmando-se diante do amigo: “eu sou assim, o meu desenho é esse”, fato positivo na constituição da identidade e do lugar social ocupado pelo sujeito.

Ao terminar, F. mostrou seu desenho à terapeuta, que o elogiou novamente. Então, retomou o desenho, aumentando ainda mais a rabiola. Este parecia ser um momento em que ele sentia-se potente, criativo, não estando submetido, amedrontado ou envergonhado. Mostrava-se aberto a investir e se envolver nesta atividade que lhe permitia a emergência de novos conhecimentos, vividos nas relações mediadas.

Nesta sessão, F. foi o último a entregar o desenho. Durante todo o momento de desenho, as crianças falavam, mostravam seus desenhos uns aos outros e à terapeuta, que comentava, questionava, incentivava e elogiava.

F. não se deteve apenas na oralidade enquanto desenhava, mas, à fala do outro, aos comentários e intervenções que determinavam o enriquecimento e detalhamento do seu desenho que, de ininteligível numa primeira tentativa, passou a ter sentido e significado, estabilizando-se pelas mediações.

3.1.3.4. Discussão e Resultado

Discutindo a constituição do sujeito, principalmente no que se refere à esfera da construção do conhecimento, 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. Esta interpretação enfatiza a reconstrução do mundo real como definidor da ação simbólica. É na atividade simbólica que a criança reconstrói as suas vivências com o mundo adulto, através das regras e das generalizações de papéis “prototipizados” culturalmente (SILVA, D., 1998).

Neste sentido, o desenho possibilita que a criança internalize aspectos do mundo adulto, das relações sociais, não apenas reproduzindo o mundo, como se o desenhar fosse uma cópia da realidade, mas transformando, ao desenhar, a sua experiência pessoal. A percepção e a representação na figuração constituem o resultado de uma atividade exploratória exterior e interior: o desenho é uma atividade criadora.

Esta análise mostra que o plano intra-subjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo: “Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação” (GÓES, 2000a:22)

Tanto a fala da terapeuta quanto a fala do grupo mediam a constituição do complexo processo de significação. Quanto ao processo de significação, LEONTIEV assinala: “A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem, na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra” (1978:95).

Nos episódios analisados, as interações terapeuta/F., grupo/F., despertaram atenção - Episódio 1 (Turno 6), Episódio 2 (Turno 2); lembrança - Episódio 3 (Turnos 6 e 7); pensamento e imaginação - Episódio 2 (F. folheia o livro e pega uma canetinha) - constituindo um processo de significação. Em um processo ativo e interativo que aconteceu no interior das relações sociais, F. apropriou-se de seu ambiente por meio de operações abstratas do pensamento, mediadas por construções partilhadas de processos de significação. Esses processos por sua vez, foram mediados pelos signos e pelo outro - Episódio 3.

Nas análises desta sessão, observa-se que, se comparada às outras esferas de atividade simbólica, certamente é no desenho que F. mais investe e se envolve nas relações mediadas, possibilitando o desenvolvimento da sua linguagem, a constituição da sua subjetividade e a emergência de novos conhecimentos. Para LACERDA (1995), certamente aspectos emocionais colaboram para que as crianças tenham manifestações diferenciadas diante dos objetos a serem apreendidos. Assim, “o processo intersubjetivo não é linear nem uniforme no interior das diferentes esferas simbólicas. Em certos contextos, se mostram abertas às interferências do outro, em outros, se fecham, fazendo um uso circunscrito das informações sociais que recebem” (p:156).

Esta afirmação é constatada no Episódio 1, quando F. nega-se a ler (Turno 6), mas não a desenhar - Episódio 2. F. não se arrisca nas outras esferas simbólicas da linguagem como se envolve no desenho: este foi o sistema de representação e apresentação eleito por ele e, talvez por isso, seja esta a esfera simbólica de ações mais eficazes para se desenvolver.

Os Episódios 2 e 3 também confirmam esta discussão: para esse sujeito, o desenho adquiriu uma posição privilegiada, reforçada socialmente no grupo através dos elogios que recebia por suas produções - Episódio 3 (Turnos 1, 4 e 5) - e que se fortaleceu como tal, chegando a favorecer reflexões sobre a escrita: nesta sessão, F. quase consegue estruturar o seu nome, conseguindo posteriormente resultados positivos.

F. apropria-se do desenho, e a partir dele, organiza aspectos de seu conhecimento: a possibilidade de desenhar e sentir-se bem em desenhar, foi construída/constituída nas relações do trabalho em grupo, onde F., parece ter descoberto a potencialidade e a adequação de seu desenho. Não era um desenho pronto internamente, mas uma produção que foi sendo construída nas relações e que ele foi podendo acreditar nela.

Ressalta-se ainda, no Episódio 2, a relação das crianças com os materiais empregados na atividade gráfica. SILVA, S. (1998) relata que em certos momentos, os materiais tornam-se objetos de disputa (Turno 2); em outros, estão a serviço do jogo simbólico: F. folheia o livro, pensa, pega uma canetinha, faz gestos, imagina...

A imaginação vai sendo composta pelas condições dos objetos, possibilidades dos objetos e regularidades da linguagem para melhor configuração do desenho. VYGOTSKII (1930/1987) aponta para o fato de que no desenhar também se apresentam situações em que o real se integra aos elementos da imaginação e, este, por sua vez, o subverte. O autor afirma que quanto maior for a experiência humana, quanto mais ricos os elementos de que a imaginação dispõe, maior é a atividade criadora.

No Episódio 3, F. amplia suas experiências sobre o mundo em que se insere, o que repercute no aumento das possibilidades de transformação do real pela imaginação (Turno 7). É notável nesta sessão como ele se sente bem em desenhar, o que lhe permite não se intimidar com os comentários dos amigos e se afirmar como sujeito ativo e participante do grupo terapêutico.

Considerando os dados ora em questão, cabe a interpretação de que, mesmo com uma oralidade diferenciada das crianças participantes do grupo terapêutico e com uma aquisição tardia na linguagem escrita, F. consegue se beneficiar da atividade de desenho, de forma a subverter o real (suas dificuldades orais e escritas) às exigências da imaginação (seu processo criativo).

Para FERREIRA (1998) “a imaginação, a realidade cotidiana e a figuração, mediadas pela palavra, fundem-se num processo complexo, compondo o desenho daquilo que a criança conhece” (p.44).

3.1.4. 19ª Sessão: Figura 5

Nesta sessão, as crianças propuseram à terapeuta a atividade de desenhar, propiciando o recorte de episódios significativos quanto à construção e ao desenvolvimento do processo do desenho livre.

3.1.4.1. Episódio 1

Turno 1: AP: *Pode desenhar agora?*

Turno 2: T: *Todo mundo quer desenhar agora?*

Turno 3: AP: *É!*

Turno 4: JO: *Desenhar!*

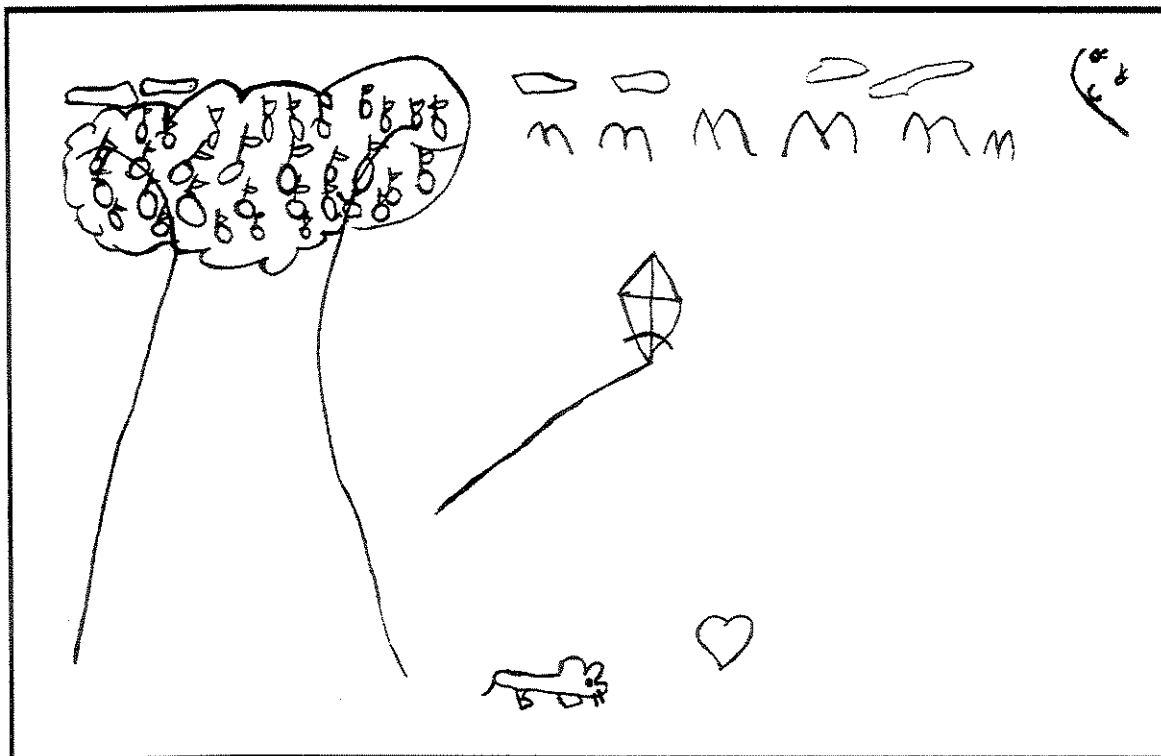


Figura 5 -19ª Sessão

Análise das interações eficazes construídas nas relações mediadas - grupo/terapeuta; grupo/F.; terapeuta/F. ; F./grupo e F./terapeuta.

3.1.4.2. Episódio 2

Turno 1: T: *Nossa, F. que árvore grande que você fez, que legal . Ficou bom, hein!*

(AP mostra o seu desenho à terapeuta)

Turno 2: T: *Nossa! Ó CL, desenha uma pessoa!*

(CL faz gesto negativo)

(JO cutuca a terapeuta para mostrar seu desenho)

Turno 3: T: *O desenho ficou bom, ficou muito jóia.*

Turno 4: T: *Puxa, F., que árvore legal, cheia de ... o que que é? Maçã ou laranja?*

Turno 5: JO: *É pêra* (sem olhar para o desenho)

Turno 6: T: *Ó, ele falou que é pêra.*

Turno 7: F: *É maçã.*

Turno 8: T: *Maçã, então eu acertei. Nossa, quantas maçãs você tem aí, F.?*

Turno 9: F: *Aquí* (conta as maçãs), *oito.*

Turno 10: T: *Oito! Tá lotado, hein!*

Turno 11: JO: *Vai engordar...*

As crianças mostraram suas produções à terapeuta, que sempre perguntava, elogiava, discutia a legibilidade de uma figuração e dava sugestões; tendo papel essencial na interlocução que favoreceu o processo de produção do desenho e o processo de construção de novos conhecimentos, fundamentado sobre a oralidade, mediador por excelência das funções simbólicas.

3.1.4.3. Episódio 3

Turno 1:T: *Que bicho é esse, AP? Cachorro, gato...*

Turno 2: AP: *É cachorro.*

Turno 3: T: *Mas, e a orelha dele?*

(AP desenha)

Turno 4: T: *Ah, que bonitinho!*

Turno 5: JO: *Tem fita, empresta um pouco* (pegando a folha de AP), *eu vou desenhar um cachorro.*

Turno 6: T: *Legal!*

Turno 7: AP: *Tem dois “r” no cachorro?*

Turno 8: T: *Tem dois “r” no cachorro.*

(AP escreve)

Turno 9: T: *Muito bem! Como é o nome desse cachorro?*

Turno 10: AP: *Duli.*

Turno 11: T: *Esse desenho aqui já acabou, JO?*

Turno 12: JO: *Não.*

(T pega o desenho de CL)

Turno 13: T: *Um cachorro!*

Turno 14: AP: *Ela fez um cachorro bravo.*

Turno 15: JO: *O meu, eu faço diferente. Eu sei fazer.*

Turno 16: T: *Ah, o seu é um pouco diferente. O dela está com as orelhas para baixo, e o seu está com as orelhas prá cima.*

Turno 17: T: *Você também fez um cachorro, F.?*

(F. indica que não)

Turno 18: T: *Não é cachorro? O que que é?*

Turno 19: F: *Rato.*

Turno 20: JO: *Rato?*

Turno 21: T: *Tem razão, olha a orelha dele. É um rato.*

Turno 22: JO: *Deixa eu vê.*

Turno 23: T: *Olha JO, que rato legal que ele fez! Ficou bonitinho, né? Ah, AP você também fez cachorro?*

Turno 24: AP: *Não.*

Turno 25: T: *Não? O que que é?*

Turno 26: AP: *Elefante.*

Turno 27: T: *Elefante! Deixa eu vê - (AP mostra) - nossa, cada elefante engraçado...*

Turno 28: JO: *A minha irmã sabe fazer uma pombinha.*

Turno 29: T: *Olha lá, o desenho da CL, eu acho que é um elefante, faltou um rabinho.*

Turno 30: JO: *É um elefantão.*

O desenho de F. chamou a atenção da terapeuta, que admirou-se com sua produção e começou a questioná-lo. Neste questionamento, houve uma participação do grupo que, através de seus comentários, deram sentido e significado à produção de F., estimulando-o a criar novas figurações, que geravam novas combinações, transformando seu desenho.

F. fez uma figura diferente da figuração e nomeação feita pelo restante do grupo, que nomearam seus próprios desenhos como representações de cachorro.

Quando a terapeuta o questionou *o que que é?* (Turno 18), F. lhe respondeu: *rato* (Turno 19), fazendo um bigode, uma orelha maior, traços estes, que eram pertinentes ao rato que ele estava propondo.

Nota-se que, a partir do momento em que F. rompeu com o desenhar/representar cachorro, mais comum ao grupo, os outros também conseguiram romper, e desenhar outras figurações. Ao produzir uma figuração diferente do grupo, F. possibilitou que outros colegas transformassem seus desenhos, dando novos significados à produção inicial.

3.1.4.4. Discussão e Resultado

A proposição de desenho livre é considerada por SOUZA FILHO (1993), potencialmente catalizadora de conteúdos latentes, não revelados pelas abordagens convencionais, lastreadas na linguagem oral, em que o sujeito possa exercer maior controle racional sobre suas respostas. A discussão dos dados desta sessão confirma tal proposição, pois realmente os conteúdos latentes de F. emergiram no seu decorrer.

Em situações e sessões anteriores, F. permanecia atento, e permitia que o meio social o ajudasse na construção de conhecimentos de maneira mais submissa. No Episódio 3, F. mostrou-se mais ativo, propondo um desenho diferente dos demais - rato -, gerando inclusive um movimento de revisão dos desenhos dos companheiros. O mesmo se observou em relação à maçã desenhada: ele afirmou sua produção, não modificando-a pela interferência do outro: *é pêra* - Episódio 2 (Turno 5).

Como mencionado anteriormente, existe uma intrínseca relação entre a imaginação e o desenvolvimento lingüístico, principalmente pelo fato da linguagem ser condição central para a estruturação do funcionamento psíquico superior.

F. nestes episódios evidencia seu progresso no desenho, na linguagem e na sua identidade: ele era uma criança que falava pouco, que praticamente não fazia proposições ou argumentava acerca de suas opiniões, na medida em que falou e nomeou o próprio desenho: *rato* - Episódio 3 (Turno 19) - aconteceu um movimento no grupo de alterar as figurações que vinham produzindo (Turnos 23 ao 30), revelando o modo como ele se colocou como interlocutor.

Assim, o desenho dele, marcado por sua fala, perpassou o desenho dos outros, possibilitando um outro e novo processo de construção. No caso deste sujeito que falava pouco, expunha-se pouco e desenhava mal, poder produzir um desenho mais autônomo, menos apoiado no dos outros colegas, revela um progresso muito significativo. Este progresso também pôde ser verificado, quando F. produziu uma cena, na qual a representação dos objetos pretendidos apareceram bem estruturadas e legíveis.

No decorrer deste último episódio, interlocuções de F., do grupo e da terapeuta, afirmando ou fazendo perguntas referentes àquilo que F. enunciava, constituíram uma narrativa. As falas destes interlocutores também foram propulsoras de ações de F., que, para afirmá-las ou negá-las, desenhava e falava ao mesmo tempo. Suas ações, motoras e mentais, como respostas aos interlocutores, enriqueceram e ampliaram sua narrativa. A narrativa, enquanto forma de atividade simbólica desenvolvida pela criança, pode ser entendida como um discurso que permite a interpretação e elaboração do seu desenho, bem como revela um domínio de linguagem bem mais complexo e estruturado.

Mediante o desenho, foram observadas situações em que a linguagem ultrapassava os elementos gráficos, uma vez que é a palavra quem une estes elementos, integrando-os. Enquanto desenhava, F. se inseria em contextos discursivos: participava dos diálogos e trazia elementos para a atividade, nomeando as novas figurações acrescidas ao seu desenho - Episódio 2 (Turnos 7 e 9), Episódio 3 (Turno 19). Essas situações, por sua vez, demonstravam a organização do funcionamento do imaginário, pois, mesmo estando apoiado em situações concretas do real, F. ampliava a significação dos objetos da figuração, pelo uso da linguagem, se reportando ao funcionamento imaginário.

Desenhar implica também no desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória e da imaginação. E como esfera simbólica da atividade de linguagem, o desenho, desde o rabisco, o traçado, até figuras mais elaboradas pode adquirir o caráter e estatuto de signo, que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador na amplitude das funções psicológicas.

FERREIRA (1998), apoiada nos conceitos de Vygotsky, diz que a criança está continuamente interagindo, com uma linguagem que é comum à sociedade à qual pertence. Essa linguagem comum objetiva as experiências da criança que desenha, imagina e fantasia.

Enquanto participante ativa de seu processo de conhecimento, a criança estabelece suas relações através da mediação semiótica. A linguagem falada, signo verbal, é a mediadora fundamental na constituição de seu conhecimento. Relações estabelecidas pela criança, através da fala, podem refletir-se nas figurações do desenho: a linguagem organiza e é organizada pelo desenho.

3.1.5. Quadro Comparativo - Ilustrativo

A análise dos dados neste trabalho possibilitou ressaltar a importância de aspectos mediados no processo de construção e produção do desenho, favorecendo - conforme o quadro abaixo - tanto o desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita e a ampliação de conhecimentos quanto a constituição subjetiva deste sujeito, considerado em todas as suas possibilidades biopsicossociais. Não se pretende assim, esgotar a riqueza e complexidade dos dados obtidos, mas aprofundar o tema que se mostra profícuo na Clínica Fonoaudiológica.

	Desenho	Desenvolvimento / Linguagem	Construção de Conhecimento	Constituição da Subjetividade
2ª Sessão Figura 1	GARATUJA	-Oralidade pouco compreensível e dificultada pela gagueira severa	- Início de desenvolvimento e aprendizagem	- Tímido: não faz proposições - Fala e expõe-se raramente
5ª Sessão Figura 2	DESENHO FIGURATIVO	<u>Oral:</u> - Inicia episódio dialógico - Ocupa adequadamente o turno discursivo - Envolvimento conversacional com o grupo e a terapeuta	-Desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória, atenção, percepção - Aprendizagem gerando desenvolvimento potencial - Experiências sociais internalizadas refletindo na figuração e na imaginação - Produz formas semelhantes à escrita cursiva	- Esforço de participação no espaço terapêutico - Enfrenta a proposta terapêutica: não recusa atividade do desenho - Arrisca-se a escrever
Figura 3	DESENHO DE LETRAS	<u>Escrita:</u> Processo de colagem		
14ª Sessão Figura 4	DESENHO REPRESENTATIVO	<u>Oral:</u> - Insere-se em contextos discursivos, participando dos diálogos - Coloca-se como interlocutor <u>Escrita:</u> escreve seu nome, invertendo apenas uma letra	-Amplia experiências: organização do funcionamento simbólico -Beneficia-se da atividade do desenho: subverte suas dificuldades pelo seu processo criativo - Reflexões adequadas sobre a escrita	- Coloca seu nome no desenho - Afirma-se como ser social diante do grupo e confirma sua participação no contexto terapêutico
19ª Sessão Figura 5	DESENHO (CENA)	<u>Oral:</u> - Conteúdos linguísticos que significam sua produção gráfica: nomeia seu desenho - Domínio da linguagem mais complexa e estruturada: início da narrativa	- Criatividade e imaginação no desenho - A representação dos objetos pretendidos aparece legível e bem estruturada -Desenvolvimento das ações motoras e mentais: elabora e cria uma cena	- Mostra-se autônomo e independente, resultante das mediações construídas por ele, e favorecidas pelo grupo e pela terapeuta



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade se manifesta pelo próprio modo com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes. É a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa em um desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia, as máscaras com que deseja revestir

FRANCHI, 1987:13

À Fonoaudiologia interessa, significativamente, o desenvolvimento da linguagem e da criança que apresenta dificuldades ou alterações nas esferas simbólicas, interferindo na constituição da sua subjetividade. Sua área mais tradicional de atuação, a clínico-terapêutica, utiliza-se de concepções de linguagem oriundas, fundamentalmente, de dois modelos epistemológicos que caracterizam proposições divergentes quanto à prática clínica.

O primeiro modelo refere-se ao método da objetividade tecnicista que norteia o atendimento da clínica clássica. A prática fonoaudiológica está voltada para descrições dos aspectos nosológicos e fisiológicos do corpo, o que resulta na construção teórica e técnica do trabalho clínico. Nesta perspectiva, a linguagem é, freqüentemente vista como código pronto e acabado, e para que haja comunicação é necessário um código oral e habilidades cognitivas para a sua compreensão. O fonoaudiólogo tem como objetivo, ensinar seus pacientes a utilizarem corretamente as normas deste código.

O segundo modelo propõe uma concepção de clínica em um cenário de intertextualidade, definidora da subjetividade, lugar e tempo da constituição dos significados. Neste modelo, os sintomas não são descritos, mas interpretados. O fonoaudiólogo aqui é visto como clínico/ terapeuta/ investigador, comprometido com o desenvolvimento da linguagem, na centralidade das práticas interpessoais e dialógicas. O terapeuta, neste compromisso, vê a linguagem singularmente - caracterizada por sua heterogeneidade e composições enigmáticas - em que o seu funcionamento remete ao simbólico.

A Perspectiva Histórico-Cultural - inserida no segundo modelo - assume como central o papel da linguagem no desenvolvimento humano e se torna imprescindível, de acordo com este estudo, ao ser tomada como concepção de linguagem para subsidiar a prática da Clínica Fonoaudiológica. Não há 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.

A Teoria Histórico-Cultural sugere que a criança desenha para significar sua imaginação e seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento. Seu desenho traz implicados significados e sentidos, e esta possibilidade está inevitavelmente articulada à palavra, que perpassa todos os momentos do processo do desenho. Os pressupostos teóricos assumidos apontaram um modo de interpretar o desenho que considera a criança como um ser social, que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas, e enfocaram o desenho como meio de comunicação, interação e recurso no acompanhamento do desenvolvimento da criança, e de seu modo de pensar. Tal recurso só se concretiza quando interpretado em uma perspectiva que o projeta como possibilidade e como atividade simbólica significativa.

Para se analisar o desenho na Clínica Fonoaudiológica, elegeu-se dentro de um grupo terapêutico, um sujeito (F. - 8 anos), que através de suas produções possibilitou a análise do desenho como recurso terapêutico desencadeador de processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento. No início do atendimento do grupo, F. recusava-se a desenhar, mas no decorrer do processo terapêutico, encontrou nesta atividade o lugar de expressão preferencial.

Dentro do processo terapêutico, seus desenhos iniciais eram garatujas, que foram se tornando, através das mediações estabelecidas, produções figurativas. De garatujas a desenhos figurativos, F. passou a estruturar cenas, que se tornaram representativas e narrativas, e explicitaram os significados de suas figurações.

Ao mesmo tempo que F. se valia das relações interpessoais que se estabeleceram no grupo, notou-se em uma certa medida no decorrer das sessões, que ele passou a manifestar-se mais livremente neste grupo, discordando e assumindo seu ponto de

vista. Na última sessão analisada, F. mostrou uma condição de sujeito mais independente, gerada pelo próprio grupo, tornando-o um sujeito mais autônomo e mais consciente de suas próprias capacidades. Esta independência emergiu assim, das mediações construídas por ele e pelo grupo, revelando os momentos de origem, conexões e transformações na construção de seu desenho, que interferiram e colaboraram para o seu desenvolvimento.

Assim, os episódios analisados revelaram os múltiplos caminhos que esta criança usou na atividade do desenho, para registrar percepções, conhecimentos, vontade, imaginação e memória, no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais. E denotaram também indícios da dinâmica da significação e do exercício de imaginação, pontuados nas falas e gestos das crianças e da terapeuta, que não só se sustentaram, mas construíram e transformaram os sentidos de suas produções, bem como de todo o grupo.

Na literatura fonoaudiológica, o desenho não é tematizado. Sabe-se que as crianças desenhavam, e que desenhavam no contexto clínico. Todavia, esta produção não tem merecido atenção específica, ou não tem sido objeto de reflexão do seu valor no processo terapêutico, em especial, na sua relação com a linguagem. O desenho é visto como uma atividade lúdica e prazerosa, em alguns casos, compreendido como recurso facilitador da interação terapeuta - criança, mas raramente, como uma atividade a ser considerada como recurso terapêutico.

Desta maneira, os fundamentos teóricos aqui apresentados e representados nos resultados evidenciam o potencial do desenho na prática fonoaudiológica: o desenho é um recurso que evoca linguagem, é um elemento terapêutico que provoca, incita, força relações, possibilita constituições e, portanto, desenvolvimento. Como atividade simbólica que emerge de múltiplas e complexas interações, pode melhorar a qualidade de vida, a auto-estima e confiança da criança, além de permitir a estruturação e o desenvolvimento da linguagem, seja ela em sua modalidade oral e/ou escrita.

Estes pontos são objetivos da terapia fonoaudiológica, que podem ser amplamente atingidos, mediados pela atividade do desenho. Considera-se também que a importância do desenho, nos processos terapêuticos fonoaudiológicos, pode ser a porta de

acesso à constituição da subjetividade, principalmente para aquelas crianças que apresentam dificuldades e limitações na sua comunicação, propiciando novas descobertas e realizações, e conduzindo-as a um desenvolvimento pleno.

Entretanto, reconhece-se que este estudo é indicativo da importância do desenho na sua inter-relação com a linguagem. Há necessidade de expansão de pesquisas, com diferentes faixas etárias, diferentes áreas de atuação, bem como diferentes contextos terapêuticos, buscando revelar, compreender e valorizar o papel terapêutico e a influência do desenho na Clínica Fonoaudiológica.



5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; SABINSON, M. L. M. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 25: IEL/Unicamp, 1995.

ARANTES, L. M. G. O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: LIER-De VITTO, M. F. (org.) **Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Oral Language and Drawing: A Promising Relationship. In: XXV IALP World Congress. Resumo Extendido. **Proceedings Book**. Montreal, 2001a.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. A Construção do Desenho e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Um Rito de Passagem. In: VII Congresso Latino-Americano de Neuropsicologia; VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia. Resumo Extendido. **Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina**. 9, (2): 75, 2001b.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. **Clínica Fonoaudiológica: Investigando o Papel do Desenho Infantil nos Processos de Desenvolvimento da Linguagem**. In: X Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia; II Encontro Mineiro de Fonoaudiologia. Belo Horizonte, 2002. Temas Livres.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Linguagem e Desenho: Uma Parceria Promissora na Clínica de Fonoaudiologia. **Temas sobre Desenvolvimento**. 11, (65), nov-dez/2002.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**. 2. ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**. 1. Paris: Gallimard, 1966.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e Educação: Um Encontro Histórico**. São Paulo: Plexus, 1997.

BERBERIAN, A. P.; FERIGOTTI, A. C. M. Mudanças Ocorridas Entre o Primeiro e o Segundo Código de Ética Profissional do Fonoaudiólogo: Transformações de Papel. **Revista Fonoaudiologia Brasil**. 1, (1): 35-42, 2001.

BRAGA, L. W. **Cognição e Paralisia Cerebral**: Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRUNER, J. From Communication to Language: a psychological perspective. **Cognition**, 3: 255-278, 1975.

CARVALHO, M. F. **Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto da Educação de Crianças e Jovens com Síndrome de Down**. São Carlos, SP, 1998, (Dissertação - Mestrado - Universidade Federal de São Carlos).

CASTÒRIADIS, C. **L'institution imaginaire de la société**. Paris: Seuil, 1975.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1971.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, L. M. S. Dificuldades e Potencialidades do Uso do Método Experimental no Estudo da Aquisição da Linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (org.) **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

COUDRY, M. I. H. O que é Dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (org.) **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

CUNHA, M. C. **Fonoaudiologia e Psicanálise: A Fronteira como Território**. São Paulo: Plexus, 1997.

De LEMOS, C. T. Retrospectiva: Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **Revista Delta**, 2, (2): 231-248, 1986.

De LEMOS, C. T. **Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: Um Percorso e Muitas Questões**, mimeo, 1991.

- ELLIOT, A. J. **A Linguagem da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FEDOSSI, E. **Da relação linguagem e praxia: estudo neurolingüístico de um caso de afasia**. Campinas, SP, 2000. (Dissertação - Mestrado - IEL - Universidade Estadual de Campinas).
- FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. Campinas: Ed. Papirus, 1998.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo, SE/CENP, 1987. 39p.
- FREINET, C. **O Método Natural II - A Aprendizagem do Desenho**. Lisboa: Ed. Stampa, 1977.
- FREIRE, M. R. **A Linguagem como Processo Terapêutico - Sócio-Construtivismo - Interações Eficazes**. São Paulo: Plexus, 1995.
- FREITAS, A. P. de **Zona de Desenvolvimento Proximal: A Problemática do Conceito através de um estudo de caso**. Campinas, SP, 2001. (Tese - Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas).
- FREITAS, A. P. de; LACERDA, C. B. F. de; PANHOCA, I. O Grupo Terapêutico Fonoaudiológico - Ensaio Preliminares. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 5: 57-64, 1999. ano 3.
- FREITAS, A. P. de; LACERDA, C. B. F. de; PANHOCA, I. **A Constituição da Linguagem no Grupo-Terapêutico Fonoaudiológico**. Relatório Final FAP/UNIMEP Proc. SEAC/CEPE 217-05/98, 2000.
- FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Baktin. In: **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.
- FREITAS, M. T. de A. **A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa**. Mimeo:2001.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (orgs). **O signo de três**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1991.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno Cedes: Pensamento e Linguagem**, 24: 21-29, Julho/00a, ano XX.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, 71: 116 - 131, Julho/00b, ano XXI.

GÓES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes: Relações de Ensino**, 50: 9 -25, Abril/00c, ano XX.

GOMBRICH, E. H. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOODNOW, J. **Desenho de Crianças**. Lisboa: Moraes, 1979.

JAKUBOVICZ, R. A Fonoaudiologia como Ciência. **Revista Fonoaudiologia Brasil**, 3: 24-29, 2000, ano 3.

LACERDA, C. B. F. de **Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial**. Campinas, SP, 1992. (Dissertação - Mestrado - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas).

LACERDA, C. B. F. de **Inter- relação entre Oralidade, Desenho e Escrita - O Processo de Construção do Conhecimento**. Taubaté: Cabral, 1995.

LACERDA, C. B. F. de **A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**. Relatório Final FAPESP Proc. nº 98/02861-1, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da clínica de fonoaudiologia**. Relatório Final FAP/UNIMEP Proc. SEAC/CEPE 211-98, 2000.

LACERDA, C. B. F., MANTELATTO, S. A. C. As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F. de, NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs). **Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, p. 23-43, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; PANHOCA, I. e CHUN, R. Y. S. Formação em Fonoaudiologia: A Constituição de Um Caminhar. In: LACERDA, C. B. F. de.; PANHOCA, I. (orgs.). **Tempo de Fonoaudiologia II**, Taubaté: Cabral, 1998, p. 9-27.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: ENGELS, GEERTZ, BAUMAN, LEONTIEV e MARCARIAN. **O Homem e a Cultura**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Ed. Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: J. V. WERTSCH (ed.), **The concept of activity in soviet psychology**. Armonk, Nova Iorque: M. E. Sharpe, 1981.

LIER-DE VITTO, M. F. (org.) Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: **Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem**. São Paulo: Cortez; 1994.

LIER-DE VITTO, M. F. Novas Contribuições da Lingüística para a Fonoaudiologia. **Revista de Distúrbios da Comunicação**, 7, (2): 163-171, 1995. SP, EDUC.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desarrollo de la Capacidad Creadora**. Buenos Aires: Ed. Kapeluz, 1972.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Barcelos (Portugal): Minho, 1969.

LURÇAT, L. **Pintar, Dibujar, Escribir, Pensar - El Grafismo en el Preescolar**. Madrid: Cincel, 1988.

LURIA, A. R. **The mind of a mnemonist**. UK: Basic Books, 1968.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia** (tradução de The working brain - An introduction to Neuropsychology) [S.R.], 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: As últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1.

MASSI, G. de A. **Linguagem e Paralisia Cerebral**: Um Estudo de Caso do Desenvolvimento da Narrativa. 2. ed., Curitiba: Maio, 2002.

MÈREDIEU, F. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1994.

NOGUEIRA, A. L. H. **A Atividade Pedagógica e a Apropriação da Escrita**. Campinas, SP, 1991. (Dissertação - Mestrado - Faculdade de Educação -Universidade Estadual de Campinas).

OLIVEIRA, M. K. de O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos Cedes**, 35: 67-74, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de Linguagem e Cognição: Questões sobre a Natureza da Construção do Conhecimento. **Temas em Psicologia**, 2: 1-9, 1995.

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

ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2001

ORLOV, M. L. V. **Na Cauda da Pipa**. 4. ed., São Paulo: Scipione, 1993.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação e Sociedade**, 71, Julho/2000, ano XXI.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Campinas, SP, 1983. (Tese - Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas).

PERRONI, M. C. O que é Dado em Aquisição de Linguagem? In: CASTRO, M. F. P. (org.) **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

PIAGET, J.; INHELDER, B. Development and Learning. In: **Studying and Teaching**. RATHS, J.; PANCELLA, J. R.; NESS, J. S. V. ((ed.), Prentice-Hall, 1993.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 71: 45-78, Julho/00a, ano XXI.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes: Pensamento e Linguagem**, 24: 38-41, Julho/00b, ano XX.

PINO, A.; GÓES, M. C. R. Apresentação. **Caderno Cedes: Pensamento e Linguagem**, 24: 7-12, Julho/00 ano XX.

RAGUSA, C. A. A Fonoaudiologia inserida no novo conceito de Saúde. **Revista da Fonoaudiologia**, 45: 12-14, junho/julho, 2002, 2ª Região - SP.

REGO, T. C. R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Caderno Cedes**, 35, Julho/00, ano XX.

RIVIÈRE, A. **El sujeto de la psicología cognitiva**. Madri: Alianza, 1987.

SABES, T. C. F. S. **Trajetória Fonoaudiológica no Atendimento de um Autista**. São Paulo, 2001. (Monografia de Especialização em Distúrbios da Comunicação - Área de Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1996 a.

SEVERINO, A. J. A fonoaudiologia como ciência: perspectivas epistemológicas. In: PASSOS, M. C. (org.) **Fonoaudiologia: recriando seus sentidos**. São Paulo: Plexus, 1996b, p. 13-27.

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

SILVA, S. M. C. **Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil**. Campinas, SP, 1993. (Dissertação - Mestrado - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas).

SILVA, S. M. C. Social Conditions of the Constitution of Infantile Drawing. **Psicologia USP**, São Paulo, 9, (2): 205-220, 1998.

SKINNER, F. B. **O Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo dos processos de construção de conhecimento. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (orgs.) **A significação nos espaços educacionais**. Campinas: Papirus. 1997.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes: Relações de Ensino**, 50: 26-40, Abril/00, ano XX.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, M. J.(org.) **O Conhecimento no Cotidiano, as Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense S. A., p. 109-45,1993.

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

TOQUINHO e VINÍCIUS Aquarela. In: **Focus: O Essencial de Toquinho**, CD: BMG,1999.

TOSCHI, L. S. Fonoaudiologia, Lingüística e Psicanálise: Reflexões Teórico-Práticas sobre a Contribuição deste Encontro na Clínica Fonoaudiológica. **Revista Fonoaudiologia Brasil**, 1: 10-17, dezembro/1998, ano 1.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Caderno Cedes: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural**, 35, Julho/00, ano XX.

- VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **VYGOTSKY: Uma Síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.
- VYGOTSKII, L. S. **Obras Escogidas - Tomos I e II**. Madrid: Visor.1993.
- VYGOTSKII, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas,1930/1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987/1991a.
- VYGOTSKY, L. S. **Concrete human psychology**. Soviet Psychology, XXVII (2): 53-58, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991b/1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works**, Nova York: Plenum Press,1996 -1998, 5 vol.
- VYGOTSKY, L. S. **The History of the Development of Higher Mental Functions. The Collected Works**. Nova York: Plenum Press, vol 4, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1922/1999.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985a.
- WERTSCH, J. V. **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985b.
- WERTSCH, J. V. **Vygotskii y la formación social de la mente**. Barcelona: Piados, 1988.
- WERTSCH, J. V. DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos Sócio-Culturais da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WIDLÖCHER, D. **Los Dibujos de los Niños: Bases para una Interpretación Psicológica.** Barcelona: Herder.1988.

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

WOOD, A. **O Rei Bigodeira e sua Banheira**, 5 ed., São Paulo: Ática, 1998.

ZORZI, J. L. **Aquisição da linguagem infantil: desenvolvimento-alterações-terapia.** São Paulo: Pancast, 1993.