

Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas

Examining children's drawing as a therapeutic resource for deaf children's language development

Claudia Campos Machado Araújo¹, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

RESUMO

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

Descritores: Linguagem; Surdez; Desenho/análise; Linguagem de sinais; Multilinguismo; Relações interpessoais; Crianças portadoras de deficiência

INTRODUÇÃO

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

influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional.

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

A partir da perspectiva Histórico-Cultural⁽¹⁾ do desenvolvimento humano, é possível afirmar que a surdez é a deficiência que causa maiores danos para uma pessoa, por atingir exatamente a linguagem e sua infinita possibilidade de utilização.

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

Neste processo de apropriação e elaboração da cultura, a linguagem e o sujeito emergem, em uma relação de mútua constituição. Por meio da linguagem a criança entra em con-

Trabalho realizado na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas (SP), Brasil, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este trabalho é parte da tese de Doutorado intitulada “Linguagem e desenho infantil: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas”.

(1) Fonoaudióloga clínica; Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas (SP), Brasil.

(2) Pós-doutora pelo Consiglio Nazionale delle Ricerche – CNR – Roma, Itália; Professora do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – Piracicaba (SP), Brasil.

Endereço para correspondência: Claudia Campos Machado Araújo. R. Egberto Ferreira de Arruda Camargo, 1200/23B, Notre Dame, Campinas – SP, CEP 13094-521. E-mail: claudia-araujo@uol.com.br

Recebido em: 27/8/2007; **Aceito em:** 11/4/2008

tato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a cerca, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social.

É o uso da palavra na relação dialógica, no discurso, que possibilita o desenvolvimento da função do pensamento⁽³⁾. Por meio do uso da palavra, os sujeitos desenvolvem a possibilidade de superação dos aspectos relativos ao contexto temporal e espacial; desenvolvem a capacidade de abstração, de planejamento e antecipação de suas ações, e constroem sua individualidade.

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

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

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

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

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

São nas condições de interação social, na expansão das relações interpessoais, nas possibilidades de significação do mundo, que se darão a construção da identidade, da subjetividade e do funcionamento psicológico superior das crianças surdas⁽⁴⁾. Neste sentido, considera-se que a linguagem é totalmente permeada pela dimensão simbólica, sónica e significativa da experiência humana.

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

O olhar do fonoaudiólogo deve voltar-se para o processo de desenvolvimento de linguagem desta criança, significando suas primeiras elocuições em sinais, na dimensão de uma

primeira língua, e, posteriormente, na forma oral e/ou escrita, na dimensão de uma segunda língua, abrindo espaço para que esta criança possa se constituir e se perceber como sujeito lingüístico.

Sob este ponto de vista, a teoria Histórico-Cultural⁽²⁻³⁾ se mostra proficiente ao ser tomada como concepção de linguagem para subsidiar e fundamentar o processo clínico terapêutico.

Como conseqüência do papel central que a linguagem ocupa nesta concepção, ela é considerada como sistema sónico, fundamental entre os seres humanos. Em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas, para a constituição da consciência, e na construção e no desenvolvimento de outras atividades representativas, portanto, simbólicas.

É na atividade simbólica que a criança reconstrói as suas vivências com o mundo adulto, por intermédio das regras e das generalizações de papéis padronizados culturalmente⁽⁶⁾. Quando a linguagem oral já está relativamente consolidada, a criança, em geral, começa a utilizar também o desenho como forma de representação.

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

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

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

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

Na maioria das descrições⁽⁸⁻¹⁰⁾, a produção de desenhos é concebida como um processo desvinculado do meio social e da cultura tendendo a examinar a criança desenhando sozinha, e a focalizar o produto em vez da sua dinâmica.

Em contrapartida, alguns estudos^(7,11-12) afirmam que o impacto dos eventos interativos, em especial os processos de

linguagem na atividade de desenho, indicam a necessidade de revisão da ênfase maturacionista nas atuais discussões sobre o tema.

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

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

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

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

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

Sabendo por um lado que o conhecimento sobre o mundo está condicionado ao que a criança surda consegue apreender das experiências visuais e imagéticas que vivencia e, por outro lado, que o desenho, esfera simbólica da linguagem, é uma atividade mental que reflete significações, este relato de caso propõe-se a analisar esta esfera sócio-cultural, de forte apelo visual, como possível recurso terapêutico dentro do trabalho clínico fonoaudiológico, para o desenvolvimento de linguagem.

APRESENTAÇÃO DO CASO CLÍNICO

Para as reflexões que se farão a partir deste relato de caso, tomar-se-á como referência, a análise microgenética, como

abordagem metodológica inscrita em uma interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos.

Esta abordagem consiste em descrever, no nível de minúcia, o comportamento em mudança e suas condições sociais de produção, além das transições qualitativas da ação do sujeito em seu aspecto histórico. Desta maneira, o foco das análises recai sobre o movimento durante os processos, e busca relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, na atualidade, está impregnado de projeção futura⁽¹⁴⁾.

Os sujeitos deste relato de caso foram duas crianças surdas* aqui denominadas de J e LC, ambas do sexo masculino; faixa etária de nove e dez anos respectivamente, com diagnóstico audiológico de surdez profunda bilateral e queixa de atraso do desenvolvimento de linguagem**.

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

O atendimento clínico-terapêutico foi desenvolvido no Setor de Surdez de uma Clínica-Escola de Fonoaudiologia, no interior de São Paulo. Visava o desenvolvimento de linguagem e foi conduzido em Libras, por duas fonoaudiólogas, a partir do trabalho com as esferas simbólicas – gesto, jogo, narrativa, escrita, língua de sinais - privilegiando o desenho. Os dados coletados ao longo de um ano contêm 30 horas de filmagem e relatórios de 27 sessões semanais de 60 minutos.

Os desenhos selecionados para análise serão tratados como objetos figurativos que dão uma determinada materialidade às imagens mentais de seus autores. Imagens essas que são representações mentais daquilo que a criança conhece e tem registrado na memória.

O desenho da criança é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança. Imaginando, figurando e interpretando a criança compõe seu desenho e cria um modo de comunicar seus pensamentos⁽¹²⁾.

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

Dentro do fluxo de terapias, foram escolhidas para este relato de caso, duas sessões de atendimento clínico-terapêutico.

*O protocolo desta pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa em 24/11/2003, foi homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM em 16/12/2003 e aprovado sob o N° 565/2003.

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

Estas foram tomadas como possíveis e significativas do processo de desenvolvimento de linguagem, já que as atividades com desenho, como sugestão de procedimento, foram predominantes e permitiram um olhar mais aprofundado sobre o objeto deste estudo.

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

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

Para oportunizar esta preferência, optou-se por um atendimento clínico-terapêutico diretamente centrado neste brinquedo onde se pudesse trabalhar com diferentes esferas simbólicas visando o desenvolvimento de linguagem dessas crianças. Nesse trabalho clínico, as crianças se manifestaram preferencialmente por meio do desenho como modo de ampliar seus conhecimentos, e o resultado do atendimento terapêutico será aqui analisado e discutido^{****}.

Em ambos os episódios a serem apresentados, estavam presentes os sujeitos LC e J; a terapeuta 1 e a terapeuta 2^{*****}, todos sentados em torno de uma mesa comprida e espaçosa, em uma sala igualmente ampla, que facilitava a circulação e movimentação destas pessoas.

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

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

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

Após fazer alguns traçados, LC interrompeu sua atividade e começou a explicar com gestos e sinais o que planejava

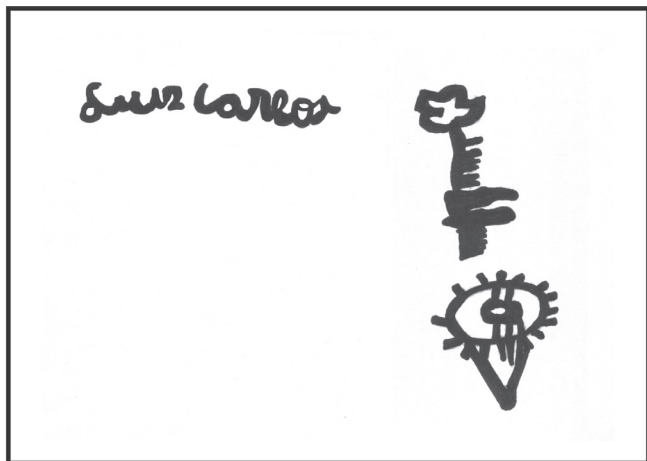


Figura 1. Desenho de LC

desenhar. A terapeuta 1 não compreendeu e lhe pediu outra explicação. Neste momento, J parou de pintar, olhou para os rabiscos iniciais do amigo e também lhe perguntou o que é que estava desenhando.

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

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

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

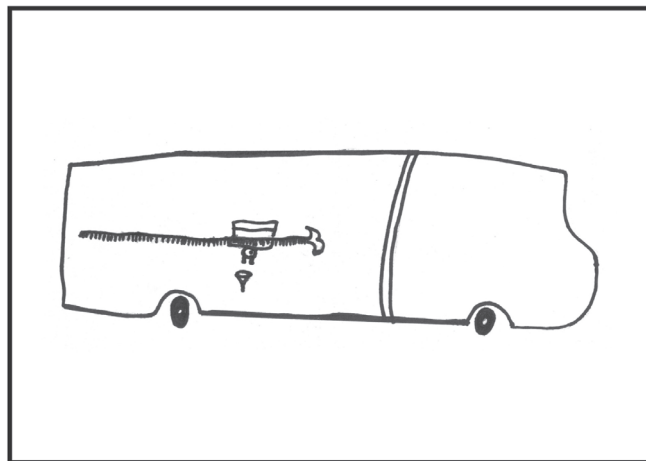


Figura 2. Desenho de J

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

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

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

Quando a terapeuta 1 pediu-lhe que escrevesse o nome do brinquedo abaixo do desenho, LC sem o conhecimento/domínio da escrita do nome do brinquedo, atendeu à solicitação da terapeuta 1, só que escrevendo o seu próprio nome.

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

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

***** As fonoaudiólogas serão denominadas de terapeuta 1 (responsável pelo atendimento clínico-terapêutico) e de terapeuta 2 (responsável pela filmagem).

A incipiência da Libras e o desconhecimento do brinquedo figurado, fizeram com que a terapeuta 1 aceitasse a escrita de LC, sem outras tentativas dialógicas.

Contudo, observou-se que, o desenho de LC pôde impulsionar o desenho de J, assim como seus gestos e sinais puderam despertar sua memória, aguçar sua imaginação e produzir elaborações no seu desenvolvimento gráfico: um grafismo simbólico, uma linguagem gráfica na qual se encontravam traços que, sugerindo coisas experienciadas ou imaginadas, registradas em sua memória, indicou significações de seu pensamento e um modo de fazer entender o que LC queria comunicar. Sem a compreensão das duas terapeutas, mas insistindo em se fazer entender, J ampliou seu desenho, acrescentando um ônibus escolar ao redor do “beyblad”, refletindo a realidade cotidiana deles: por fazerem parte de um projeto de inclusão, realizado em parceria entre a Universidade e a Prefeitura, logo após a terapia, um ônibus escolar municipal buscava-os e levava-os para a escola. Nesse percurso, eles disputavam campeonatos de “beyblads”. Reféns da própria língua, as crianças validaram o desenho como um possível lugar de construção de sentidos e de significação.

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

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

Nesta sessão, a terapeuta 1 propôs uma atividade de de-

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

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

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

J ficou observando o amigo.

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

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

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

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

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

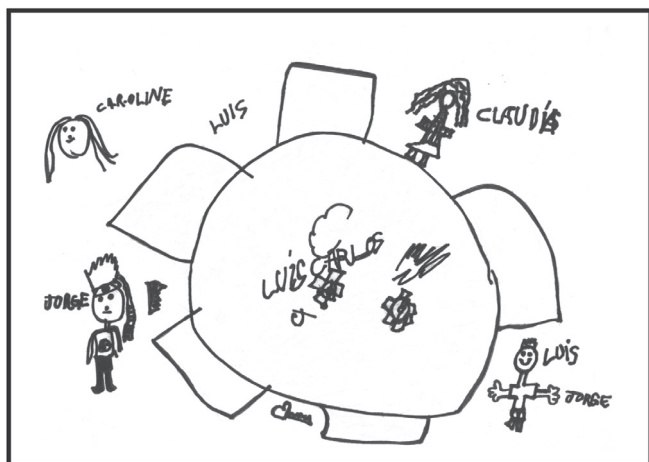


Figura 3. Desenho de LC

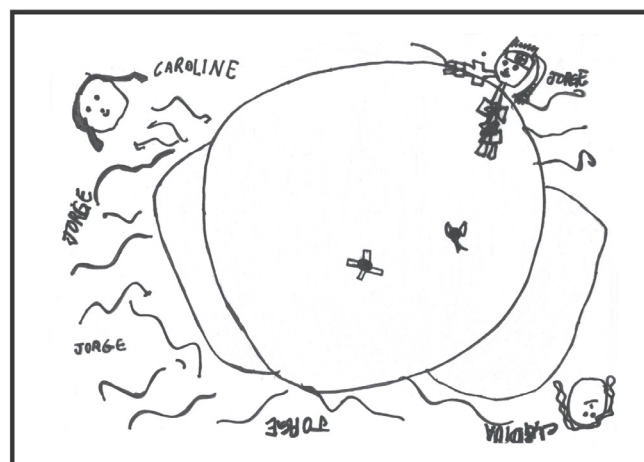


Figura 4. Desenho de J

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

J passou a desenhar as peças do jogo de “beyblad” na mesma Figura 4 (centro) e LC desenhou a corda dentada e o lançador na Figura 3 (canto inferior esquerdo), finalizando a sessão.

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

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

Vale a ressalva de que no primeiro contato, as crianças escolheram um sinal de identificação para a terapeuta 1 e outro para a terapeuta 2. Na comunidade surda é usual atribuir um sinal para as pessoas e em geral, relativo a seus aspectos visuais. Ou seja, o nome em Libras corresponde a um sinal atribuído a pessoa por um surdo; por seu intermédio, a pessoa passa a ser nomeada nesta língua⁽¹⁵⁾.

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

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

Houve grande diversidade de formas de encontro de cada criança com seus pares, como a apresentação do modelo, o pedido de ajuda e o auxílio para desenhar e completar uma determinada figura.

Na seqüência em que LC e J acrescentam braços e pernas, um se tornando constitutivo no/do desenho do outro, toda a dinâmica do sistema de signos foi considerada, porque recebeu seu sentido das imagens que a precederam e a seguiram. O signo tornou-se outro sem, todavia, perder sua significação anterior.

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

Estes intercâmbios foram imprescindíveis, uma vez que as experiências de aprendizagem que acontecem na interação com

o outro são vetores que incidem na zona de desenvolvimento, e, simultaneamente inerentes à situação do desenho na clínica, constituindo o desenvolvimento do grafismo e da própria criança surda como indivíduo que se forma e transforma na dialética das relações sociais.

DISCUSSÃO

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

A atividade gráfica propiciou diversos momentos de mútua cooperação entre as crianças acompanhadas: uma observava o desenho da outra, comparava com o seu e percebia as diferenças e semelhanças. Nessa interação, as crianças puderam modificar e acrescentar traços aos seus desenhos, em função do modelo fornecido pelo companheiro. Houve um intenso intercâmbio de desenhos, no qual cada criança ofereceu o que sabia e solicitou o que ainda não dominava.

As análises enfocaram o desenho – relacionado à língua de sinais, ao brinquedo e à representação gráfica – como meio de comunicação, interação e recurso terapêutico no acompanhamento do desenvolvimento destas crianças surdas e de seu modo de pensar: de expressiva a função do desenho se tornou comunicativa. Foi neste momento que se precisou o aspecto narrativo e figurativo do desenho.

Tanto J quanto LC carregaram seu desenho com tudo àquilo que conheciam do objeto que estavam simbolizando graficamente. Assim, pôde-se notar que, o desenho, também foi uma atividade promotora de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

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

A abordagem Histórico-Cultural⁽²⁾ ainda afirma que o desenho pode ser considerado uma narração gráfica. A característica dessa narração é que ela não tem força narrativa em si mesma, mas, sim, nos gestos e sinais que acompanham o processo de sua produção.

As figurações colocadas no interior dessa atividade global implicaram significação, inseparável do pensamento e da linguagem, e representaram um modo das crianças atribuírem sentidos ao seu desenho, vinculados às experiências acumuladas.

O desenho infantil refletiu também o acontecimento, a atualidade. O valor social de alguns objetos e de alguns temas foi reconhecido e explorado. O desenho tornou-se então o eco dos acontecimentos, materializando as imagens mentais do que estas crianças conheciam e tinham registrado na memória, com a contribuição da imaginação⁽⁷⁾.

COMENTÁRIOS FINAIS

Por intermédio do desenho, as crianças observadas desenvolveram a atenção, a memória, a autonomia ou iniciativa, se

socializaram, despertaram a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativa do seu processo de aprendizagem.

O desenho impulsionou e desenvolveu os esquemas de conhecimento, que colaboraram na aprendizagem de novos conhecimentos, como observar e identificar, comparar, conceituar, planejar, relacionar e inferir.

O grafismo foi um suporte desencadeador da narrativa. O ato de sinalizar durante a atividade gráfica possibilitou uma multiplicidade de ações sobre o desenho e a própria linguagem. E, como representação da realidade, o desenho, assegurou a

objetividade e a significação que a Libras, ainda por ser incipiente, não conseguia transmitir.

Este estudo de caso pretendeu colaborar para a compreensão do desenho como recurso terapêutico importante de produção de sentido, de trocas, de manifestação e construção de conhecimentos, na Clínica Fonoaudiológica. Ao mesmo tempo, também como um instrumento social desencadeador de processos de significação, que pôde favorecer a interpretação adequada e impulsionar o desenvolvimento destas crianças surdas, com experiências restritas de linguagem.

ABSTRACT

The practical experience of drawing in the Speech-Language Pathology clinical practice is taken as the central and generating nucleus of the present study. It is investigated the dialogical practices that trigger processes of knowledge construction able to relate drawing to the appropriation of senses and meanings, which could affect the deaf children's language development. From the point of view of a qualitative analysis, the study used theoretical and methodological constructs stemming from a Historic-Cultural perspective. The subjects of this case report were two bilingual male deaf children with ages between nine and ten years, both with profound bilateral hearing loss and complaints of delay in their language development. Data were gathered for a year, producing 30 hours of video recordings and reports regarding the 60-minutes weekly therapy sessions that were carried out during this period. Taking children's, language's and drawing's development as a constantly-changing process, the focus of the analyses was the emergence of actions-in-change and the dynamics of the interactions between the studied subjects. Results showed that the priority given to the use of sign language associated with the therapeutic focus on signic activities, which took into account linguistic particularities and semiotic mediations, were vital for language acquisition and development to favor deaf children's social practices.

Keywords: Language; Deafness; Design/analysis; Sign language; Multilingualism Interpersonal relations; Disabled children

REFERÊNCIAS

1. Vygotsky LS. Fundamentos de defectologia. Obras completas, tomo 5. Havana: Pueblo y Educación; 1995.
2. Vygotsky LS. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes; 1988.
3. Vygotsky LS. Pensamento e linguagem. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes; 2005.
4. Freitas AP, Dainêz D. Possibilidades de comunicação de um jovem com síndrome de Down durante o trabalho terapêutico-fonoaudiológico em grupo. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2006;11(3):188-93.
5. Lacerda CBF, Mantelatto SAC. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC, organizadores. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe.* São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.
6. Silva DNH. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cad CEDES.* 2006;26(69):121-39.
7. Ferreira S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* Campinas: Papirus; 1998.
8. Mèredieu F. *Desenho infantil.* São Paulo: Cultrix; 1994.
9. Lewis D. *Reading contemporary picturebooks: picturing text.* London: Routledge Falmer; 2001.
10. Greig P. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.* Porto Alegre: Artmed; 2004.
11. Silva SMC. Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicol USP.* 1998;9(2):205-20.
12. Araújo CCM, Lacerda CBF. Linguagem e desenho: uma parceria promissora na clínica de fonoaudiologia. *Temas Desenvolv.* 2002;11(65):10-9.
13. Fernandes S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: Berberian AP, Angelis CM, Massi G, organizadores. *Letramento: referenciais em saúde e educação.* São Paulo: Plexus; 2006. p. 117-44.
14. Góes MCR. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad CEDES.* 2000;20(50):9-25.
15. Lodi AC. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cad CEDES.* 2006;26(69):185-204.