

APREENSÃO DE SENTIDO E SIGNIFICADO NA PRODUÇÃO GRÁFICA DE UMA CRIANÇA SURDA

Liane Carvalho Oleques - UDESC

RESUMO

Apresenta-se aqui um recorte da pesquisa de mestrado defendida no ano de 2010, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Nesta pesquisa abordou-se o desenho de uma criança surda objetivando uma maior compreensão da atividade gráfica exercida por ela, tendo em vista, relações de significado, sentido, visualidade, cognição e comunicação. Neste panorama, buscou-se, entre outros, apreender relações de sentido e significado no desenho desta criança, a partir das percepções de Vigotski acerca da linguagem. Do mesmo modo, são analisadas as relações sobre desenho infantil e surdez.

Palavras-chaves: desenho infantil, surdez, linguagem, sentido e significado

ABSTRACT

This article presents a research Masters held in 2010 at the University of Santa Catarina. It was researched the design of a deaf child aiming a better understanding of graphic activity of this child, in order, relations of meaning, direction, visual, cognitive and communication. Against this background, we sought to learn relations of meaning and significance in the design of this child, from Vygotsky's insights about language. Similarly, we analyzed the relationships on children's drawing and deafness.

Keywords: children's drawing, deafness, language, meaning and significance

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina o ano de 2010 e contempla a apreensão de significado e sentido no desenho de uma criança surda, partindo dos estudos de Vigotski sobre a linguagem.

Procurou-se, na pesquisa de mestrado, observar como se dá a produção gráfica de uma criança com surdez profunda desde o nascimento. Para tanto, foi analisado o desenho de dois meninos: um menino surdo e um menino ouvinte, de nove anos de idade moradores da cidade de Florianópolis - SC e estudantes da mesma escola pública. Partindo do princípio de que o desenho infantil envolve cognição e, conseqüentemente, significação, observaram-se estas relações, considerando uma criança que nunca ouviu.

Inúmeras pesquisas sobre o desenho infantil enfatizam a produção gráfica da criança dentro de um contexto social, formal ou cognitivo. Contudo, tem-se notado um aumento das pesquisas que contemplam o desenho infantil no campo das necessidades educacionais especiais: cegueira, surdez, autismo ou deficiência mental. No âmbito da surdez, encontram-se, geralmente, pesquisas na área da Fonoaudiologia, observando a relevância do desenho para o desenvolvimento da linguagem. Neste trabalho, porém, o desenho toma importância central dentro de um contexto não ouvinte.

No presente artigo buscou-se compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, bem como, relatados alguns resultados da pesquisa que compreenderam as relações de sentido e significado. Essas discussões são realizadas, a partir dos estudos de Vigotski (2005) acerca do pensamento e da linguagem e conseqüentemente das faculdades cognitivas. Outros autores como Sacks (1998), Goldfeld (2002) e Celeste Azulay Kelman (1996) entre outros subsidiam essas investigações no âmbito da surdez e suas especificidades.

Estes autores são de suma importância para que se consiga construir uma linha de pensamento que contemple o desenvolvimento da linguagem tornando conhecidas suas implicações na surdez e conseqüentemente no desenho infantil.

Linguagem e cognição na criança surda

Qual a função da linguagem? Duas direções nos guiam para esta resposta: o entendimento e compartilhamento dos signos. Porém, como separá-las, se para exercer a função comunicativa (compartilhamento) é necessária uma demanda de compreensão (entendimento) e, para tal, desenvolvimento dos processos cognitivos por parte do ser humano? Vigotski sempre tratou, com estreita ligação, estas duas funções da linguagem, de modo a considerar a necessidade de comunicação como impulsora do desenvolvimento da linguagem.

Primeiramente, é preciso esclarecer, que o termo “linguagem” quando tratado, aqui, terá um sentido amplo, correspondendo a todo aparato cognitivo que, além de propiciar o uso dos signos da língua, envolve significação, ou seja, promove um valor semiótico de entendimento dos signos, fornecendo conceitos e generalizações.

Vigotski se opôs às teorias de seu tempo que visavam distanciamento entre as duas estruturas psicológicas – pensamento e linguagem -, julgando que o

erro estava nos métodos de análise que impediam qualquer aproximação ou estudos das relações entre eles. O autor considerou, então, que estas vertentes se desenvolveriam na criança, inicialmente, separadas, de modo que, mais tarde, ocorreria a ligação entre linguagem e pensamento, pois, ainda no seu primeiro ano de vida, antes de dominar a linguagem, ela se utiliza de um *pensamento pré-verbal*, caracterizado pelo fato da criança ser capaz de resolver problemas de ordem prática sem o alicerce da linguagem, ou seja, sem o entendimento dos signos. Um bebê é capaz de comunicar-se, expressando seus anseios e desejos por meio de balbucios e choros, foi o que Vigotski denominou como *fase pré-intelectual da linguagem*. De certa maneira, esta forma de comunicação difusa lhe garante a segurança necessária para sua sobrevivência até certo tempo, todavia, através do intercâmbio social, a função comunicativa torna-se mais complexa com a utilização de signos.

De acordo com Vigotski (2005, p. 62): “(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” Ele conclui que o encontro do pensamento e da linguagem, em um determinado momento do desenvolvimento do indivíduo, faz com que surja uma nova forma de funcionamento psicológico: o pensamento torna-se verbal, mediado pela linguagem, e a fala torna-se intelectual ou racional.

Dá-se, aqui, a ligação entre pensamento e linguagem; de acordo com Oliveira:

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 43)

Para que a comunicação se estabeleça, de forma compreensível, são necessários que sejam utilizados signos que traduzam sentimentos, ideias, etc. Para tanto, é imprescindível que os signos sejam compreensíveis por toda uma comunidade, isto é, o conceito de um objeto pode ser traduzido por uma palavra correspondente, ordenando toda uma classe de objetos. Daí origina-se a generalização, responsável pelo entendimento e compartilhamento dos signos. Sem a compreensão do conceito e, conseqüentemente, da generalização, não há o entendimento do signo e, por sua vez, a linguagem não se estabelece, dificultando, também, a comunicação. Nas palavras de Vigotski (2005, p. 07): “(...) um estudo

mais aprofundado da compreensão e da comunicação na infância levou a conclusão de que a verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização -, tanto quanto signos.”

Assim, a comunicação pressupõe uma função generalizante que leva a uma necessidade de compreensão do significado da palavra. Vigotski assinala que a comunicação humana só é possível, porque o pensamento reflete uma realidade conceitualizada. Silva (2006, p. 05), ao fazer uma revisão da obra de Vigotski e Piaget acerca do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sintetiza: “A comunicação vai pressupor obrigatoriamente a generalização e o desenvolvimento da significação verbal. Esta apreensão generalizada da realidade é feita, por sua vez, através do pensamento.”

A palavra para a criança muito pequena não é mais que a complementação da estrutura do objeto, levando algum tempo até que ocorra a internalização e o conceito do objeto ocupe um valor de signo.

Os dados sobre a linguagem infantil (confirmados pelos dados antropológicos) sugerem firmemente que, por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste; que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna. (...) Mesmo numa criança em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos. (Vigotski, 2005, p. 61-2)

Vigotski salienta que a dificuldade da criança em aprender uma palavra nova dá-se em função do conceito e não da repetição do seu som – do mesmo modo é possível considerar a língua de sinais na presente pesquisa: “Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível.” (2005, p. 08). Ou seja, é possível relacionar a internalização do conceito de tal palavra à experiência da criança.

Vigotski diz que o significado pode se transformar ou evoluir ao longo do tempo. Assim, para uma criança, a palavra pai pode representar apenas seu próprio pai, entendendo mais tarde que esta palavra representa todos os homens que geraram um filho. Cabe, aqui, ressaltar que Vigotski introduz, além da noção de significado, o princípio de sentido. O significado é constituído socialmente, possuindo estreita relação com a compreensão da palavra e é partilhado por um grupo de pessoas que a utilizam. Já, a noção de sentido é particular de cada

indivíduo e relaciona-se ao contexto no qual o diálogo se dá, além da experiência pessoal de cada pessoa.

Portanto, é somente após a internalização do significado da palavra que pensamento e linguagem se ligam, constituindo o pensamento verbal e proporcionando à criança consciência do eu. Todavia, para que o sistema simbólico da linguagem se estabeleça, permitindo a estruturação do pensamento, e a plena comunicação, é fundamental o acesso e contato da criança com pessoas mais maduras da cultura a qual pertence.

Comunicação e as consequências do atraso da linguagem na criança surda

Segundo as teorias abordadas até então, é possível observar que, após os processos intrapsíquicos estarem inicialmente constituídos, ou seja, desenvolvida a linguagem e estruturado o pensamento, estes começam a trabalhar a serviço da ampliação do sistema cognitivo. É por meio da linguagem que a criança toma consciência interna, fazendo-lhe, o mundo, sentido. Para tanto, é de responsabilidade das interações sociais intermediarem as interpretações do meio circundante, enquanto a criança não é capaz de criar, sozinha, um sistema semiótico próprio. Todavia, para que sua inserção social ocorra, de maneira suficiente, é preciso que a criança possa se comunicar por meio da via oral-auditiva ou, no caso das crianças surdas, pela via espacial-visual. O sentido e o significado dos signos compartilhados pela sociedade orientam grande parte do processo de comunicação.

A comunicação é alicerçada por meio da partilha dos signos historicamente construídos pelo homem e, também, embasamento para a inclusão do indivíduo na cultura, através da experiência e dos estímulos sensoriais.

Desta forma, considerando o que foi visto anteriormente de acordo com os estudos de Vigotski, podemos dizer, em síntese, que a comunicação é facilitada quando o indivíduo incorpora relações de significado e significante. A comunicação está sujeita aos processos mentais de significação; não é possível separá-la da cognição.

Para que o signo seja interpretado, ocorrendo o significado das palavras ou para que a função simbólica se constitua, a criança passa por um processo de imitação do som, até que o som seja emitido, ganhando sentido e significado, à medida que é exercitado e internalizado no contexto de partilha social.

Todavia, como este processo se estabelece na privação da palavra por surdez profunda pré-linguística? Como uma criança impossibilitada de ouvir vai emitir o som que lhe é dirigido, acrescentando-lhe sentido e significado? De que forma estas crianças podem ter acesso à linguagem e, conseqüentemente, à cognição? E se este acesso não ocorre quais as conseqüências para esta criança?

Já que a oralidade é inacessível para o surdo, sua via de acesso à comunicação é visual com o auxílio das mãos. É por meio da língua de sinais que o surdo tem acesso ao significado e, assim, à linguagem, promovendo o entendimento e internalização de conceitos concretos e abstratos. O sinal está para o surdo, assim como a palavra está para o ouvinte. É, através da língua de sinais que o surdo vai compor seu repertório sógnico, promovendo a linguagem, a cognição e a comunicação.

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

Porém, são preocupantes os diversos problemas que podem afligir as crianças surdas, caso a linguagem não progrida em função da falta de estímulos provenientes do contexto social ou familiar.

É possível afirmar que se a comunicação se estabelecer de forma inadequada, as conseqüências para as crianças surdas podem ser irreversíveis, afetando o desenvolvimento intelectual e até mesmo afetivo. A vivacidade e curiosidade de uma criança ouvinte, conforme Sacks (1998, p.76), "(...) sempre perguntando *Por quê?, Como?, E se?.*", parece ausente ou enfraquecida na criança surda. Sacks atribui a isso a própria falta de compreensão dessas formas interrogativas.

Além das dificuldades em compreender perguntas, de elaborar conceitos abstratos, de continuar num mundo de sensações perceptivas, de permanecer no "aqui e agora", ausente de passado ou futuro, a criança surda com atraso no desenvolvimento da linguagem pode sofrer complicações relacionadas à atenção e memória. Conforme Marcia Goldfeld, estas funções estão estritamente ligadas à capacidade de compreensão. A autora, que analisou por um período as atividades de uma criança surda e seu irmão gêmeo ouvinte, descreve o quanto são distintos o desenvolvimento de um para o outro. Em uma tarefa de assistir a um desenho

animado mudo foi possível perceber a dificuldade em contar a história e de interpretação por parte da criança surda, consequências do atraso linguístico. A autora explica que, mesmo com um estímulo não verbal, a criança não conseguiu dar sentido à história assistida, em função de que a linguagem acompanha o indivíduo em todas as tarefas, sejam ou não verbais.

O atraso de linguagem provavelmente impede Gustavo de selecionar os dados significativos da história e organizá-las formando um sentido. Não obstante a história ser muda, os conceitos e situações nela apresentadas fazem parte de nosso conhecimento de mundo, formado nas relações interpessoais, da cultura em que estamos imersos, que é adquirida pela criança nos diálogos com outras pessoas. (GOLDFELD, 2002, p. 150)

Do mesmo modo, acontece com o menino surdo de nove anos, há pouco tempo iniciado na língua de sinais e sujeito do trabalho aqui realizado (OLEQUES, Liane C. Projeto de Mestrado, 2008). Somente após quase dois anos, frequentando a escola onde hoje cursa a terceira série, o menino conseguiu internalizar a rotina escolar. Conforme a professora, responsável pela turma de alunos surdos de primeira a quarta série, o garoto não compreendia questões e conceitos de rotina do cotidiano como: entrar na sala de aula, abrir a mochila, caderno, quadro negro, hora do lanche, etc. Estas eram questões muito novas, já que o menino vinha de um contexto rural e a escola onde estudava não disponibilizava recursos para atendê-lo de maneira adequada. Este se concentrava em tudo o que pudesse tirar a sua atenção; debruçava-se na janela e maravilhava-se com a vista da cidade, chamando a atenção para o que lhe parecia novo, e tudo lhe parecia novo, deixando bem claro em seus desenhos. Em função da falta de estímulos provenientes da família, todo o ensino recebido na escola não era retomado em casa, tornando-se algo à parte do seu desenvolvimento.

3.2.2. A criança surda e o desenho

Considerando o desenho como um elemento de cognição, entende-se o desenvolvimento gráfico da criança como um processo, a princípio, visual, no qual será construída uma imagem mental do objeto, para, posteriormente, ser desenhado.

Quanto ao que é possível esclarecer acerca do pensamento do sujeito que não ouve, Sacks prevê uma acentuada visualidade no surdo, a qual inclina estas

peças a formas de memória, especificamente, *visuais* (SACKS, 1998, p. 118), considerando a linguagem de sinais que faz a vez das palavras. Os surdos tendem a organizar seus pensamentos segundo uma ordem lógico-espacial, portanto, esta forma de pensamento, segundo o autor, promove-se no espaço tridimensional, facilitando certas habilidades, destacando, como exemplo, o grande número de arquitetos e engenheiros surdos, entre outros que possuem “grande facilidade para imaginar e pensar no espaço tridimensional”. (1998, p. 119)

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

Marlene Canarim Danesi (2003), fonoaudióloga que pesquisou a representação gráfica da imagem corporal de crianças surdas, concentrou-se na representação gráfica da imagem de usuários e não usuários da língua de sinais, constatando que, ao representarem graficamente a imagem de seus corpos, as crianças surdas, conhecedoras da língua de sinais, possuíam um desenho melhor organizado do que seus pares, enquanto que, o grupo de crianças não usuárias da língua de sinais, obtiveram representações relacionadas ao Realismo Fortuito, classificado por Luquet, isto é, um desenho bem rudimentar, fortalecendo, portanto, a relevância da língua de sinais na organização das competências cognitivas. “A palavra consegue dar outra dimensão ao eu visceral, portanto é fundamental para

que o eu corporal se organize, daí a relevância da Língua de Sinais para a criança surda construir sua imagem corporal”, completa a autora (2003, p. 26).

Maurem Cox, pesquisadora do desenho infantil, relata o caso de Nadia, menina autista com grandes dificuldades em tarefas correspondentes à linguagem. Nadia possuía problemas em classificar objetos e quase não falava, porém, apresentava grande habilidade para desenhar e, já, aos três anos, desenhava fielmente qualquer figura que lhe era apresentada. Cox atribuiu este acontecimento ao fato de Nadia, talvez, possuir algum dano na parte do cérebro correspondente à classificação e de ter o lado direito do cérebro como dominante, todavia, salienta que a menina é um caso específico. “Não conseguia, por exemplo, identificar a ilustração de uma espreguiçadeira como pertencente à mesma classe de objetos de uma poltrona.” (COX, 1995, p. 228)

Isto possibilitou que a autora concluísse o porquê de a menina fazer desenhos tão realistas (COX, 1995, p. 228):

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

Sacks (2006) também relata o caso de Stephen, menino autista que durante muito tempo enfrentou problemas referente à linguagem, alcançando-a de forma plena somente por volta dos nove anos de idade: “(...) por anos não soubera pedir o que quer que fosse, nem mesmo gesticulando ou apontando.” (SACKS 2006, p. 203). Stephen demonstrou ainda muito cedo uma inclinação ao desenho, sendo considerado pelo autor como um artista *savants*. Seus desenhos tinham uma proximidade com a realidade assim como Nadia e Joseph.

A diferença da maioria das crianças, que costumam desenhar menos a partir da observação direta do que de símbolos ou imagens vistos em segunda mão, Stephen Wiltshire desenha exatamente o que vê nem mais nem menos. (Sir Hugh Casson, apud SACKS, 2006, p. 208)

E, da mesma maneira que Nadia temia-se que com a utilização da linguagem o menino perdesse parte de seus talentos visuais.

Considerando que crianças surdas, até dominarem alguma língua, possuem dificuldades na formulação de conceitos, categorizações e classificações, é possível presumir através deste caso de Nadia e de Joseph, que crianças com

dificuldades na comunicação e aquisição da linguagem tendem a salientar as características visuais e formais daquilo que veem. Neste caso, é provável que suas intenções ao representar graficamente alguma coisa sigam uma ordem de pensamento visual. O que não acontece com crianças possuidoras de uma língua, oral ou sinalizada, capazes de uma organização quanto às competências cognitivas, onde o desenho, geralmente, representa uma classe de objetos comuns, salientando, sobretudo, suas características funcionais, subtraindo as características específicas dos objetos.

Alguns resultados

Os dados aqui transcritos foram retirados da pesquisa de mestrado e traçam um pequeno panorama da apreensão de sentido e significado no desenho da criança surda participante da pesquisa.

Numa primeira etapa da coleta de dados foram levados as crianças objetos tridimensionais e imagens bidimensionais para que as crianças pudessem desenhar, com objetivo de analisar como elas desenhariam estas imagens e objetos. Será que eles fariam desenhos de memória ou de observação? Foram levadas, aos participantes, miniaturas de personagens, como Pica-Pau e Bob Esponja, os quais foram escolhidos por serem personagens de desenhos animados, exibidos, diariamente, na TV e gozarem de grande popularidade entre as crianças.

Ao desenharem o boneco Pica-Pau (uma espécie de boneco de cordas que dá picadas onde é fixado, em função disso a posição sentado). K, o participante surdo, representou-os como um desenho de observação, olhando e copiando, minucioso em cada detalhe; porém, W os desenhou da forma que os conhecia, ignorando as miniaturas e acrescentando detalhes do contexto dos personagens (fig. 01).



Fig. 01 desenho do personagem Pica-Pau;

desenho realizado por W.

Após a observação do desenho de W, K, também, acrescentou uma árvore ao seu desenho do Pica-Pau (fig. 02). Isto pode denotar, além do aprendizado do desenho um com o outro, que K não compreendeu, naquele momento, o significado que envolve o personagem, mesmo conhecendo-o pela TV. Ou seja, o personagem não lhe era estranho, fazia-lhe sentido, porém foi difícil saber se K sabia que se tratava de um pássaro e da relação pássaro X árvore. Será que K não compreendeu o significado que envolve a figura do personagem, mesmo o conhecendo pela TV? Se K estabelecia esta ligação, por que não colocou a árvore antes ou algum outro elemento que transparecesse esta relação?

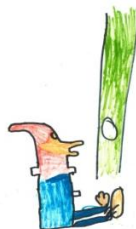


Fig. 02 desenho do personagem Pica-Pau;
desenho realizado por K.

Em uma atividade de desenho livre, K desenhou um caminhão de bombeiros, gesticulando à pesquisadora da seguinte forma: pegou duas canetinhas e as deslizou no ar, representando o movimento da escada do caminhão de bombeiros; a pesquisadora não entendeu até que o menino começasse a desenhar. No encontro seguinte, o qual W estava ausente, a pesquisadora levou figuras de bombeiros, caminhões e até uma miniatura de caminhão, além de ensinar, a K, o sinal em LIBRAS, da palavra bombeiro. Na proposta daquele dia, as figuras variavam de desenhos simples aos mais elaborados. K poderia ficar à vontade para escolher a figura que desejasse desenhar, escolheu a mais elaborada de caminhão, talvez por achá-la mais completa ou realista. Ao contrário do que ocorreu no desenho do boneco do Pica-Pau, onde K pareceu não estabelecer relações de significação com o personagem, neste desenho ele acrescentou um prédio em chamas (fig. 03 e 04) após desenhar a figura de caminhão com bombeiro.



Fig. 03 imagem original de cartão. (Fonte desconhecida.)



Fig. 04 desenho de caminhão de bombeiros. Desenho realizado por K.

No mesmo encontro, foi lhe dado a figura de um galo; após copiar a imagem, atencioso aos detalhes, K acrescentou um risco para o chão e em seguida um ovo (fig. 05).



Fig. 05 desenho de um galo com ovo. Desenho realizado por K.

A partir destas atividades, K parecia demonstrar que tinha conhecimento dos conceitos que envolvem estas imagens, já que fez a relação fogo/bombeiro e ovo/galinha. Márcia Goldfeld (2002) afirma que uma criança surda, ao brincar de carrinho, por exemplo, não se difere de uma criança ouvinte. As duas brincam da mesma forma, empurrando o carrinho. Porém, a autora afirma que na criança ouvinte “o significado do objeto (carrinho) é deslocado (carro de verdade)” (2002, p. 75), questionando se “o significado atribuído ao carrinho e, a si própria são iguais para estas crianças” (2002, p. 76).

K, no entanto, parecia possuir a capacidade de generalização, já que atribuiu elementos relacionados ao contexto de cada figura. Porém, é difícil saber até que ponto esta relação é compreendida fora da experiência vivenciada ou concreta, considerando-se que o menino morou por muito tempo em área rural. Ou seja, as figuras para K podem transmitir somente uma noção de sentido que é

particular e se dá em determinado contexto, diferente do significado que é partilhado socialmente. Uma criança criada no perímetro urbano compreende que uma galinha bota ovos, mesmo sem nunca ter visto uma, ou seja, ela estabelece uma relação de significado. Talvez, para K, as relações de significado, dependam de experiências realmente vivenciadas.

O menino também mostrou, por meio dos desenhos, relações de sentido e significado quando completava a cena com elementos concernentes ao contexto do que estava desenhando como, por exemplo, o caminhão de bombeiro com prédio em chamas.

De acordo com Vigotski (2005) o significado é constituído socialmente, ou seja, um signo é compartilhado por um grupo de pessoas e a noção de sentido depende da experiência particular de cada indivíduo. É possível dizer que K demonstrou compreender o significado, compartilhado socialmente, da relação bombeiro/fogo, como no exemplo. Neste momento, a atividade do desenho pode ter servido como uma estratégia de comunicação para K, permitindo a ele dizer à pesquisadora que conhecia o que estava desenhando. Assim, o menino demonstrou, graficamente, de maneira eficaz, que compreendia estes signos e suas relações, permitindo a *decodificação* – nas palavras de Godoy (1998, p.22) – da comunicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudia Campos Machado e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas*. Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 186-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n2/14.pdf>

COX, Maureen. (1992) *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DANESI, Marlene Canarim. *Estudo exploratório do desenho de crianças surdas, relacionando a representação gráfica da imagem corporal com o uso da língua de sinais*. Porto Alegre e Bueno Aires. Tese de mestrado, 2003.

GODOY, Maria de Fátima Reipert de. *Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores*. Tese de doutorado. São Paulo: IP/USP, 1998.

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

KELMAM, Celeste Azulay. (1996). *Sons e Gestos do pensamento; um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília: CORDE 1996.

OLEQUES, Liane Carvalho. (2008) *Análise do repertório gráfico de uma criança não ouvinte: a surdez e suas implicações no desenho infantil*. Projeto de Mestrado. PPGAV/CEART/UDESC, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. Ed. Companhia das letras, São Paulo, 2006. Tradução: Bernardo Carvalho.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Ed. Companhia das letras, São Paulo, 1998. Tradução: Laura Teixeira Motta.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, José Manuel. *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. Instituto Politécnico da Guarda, 2006. www.ipg.pt

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *La Imaginacion y El arte em La infância*. Madrid: Akal Editor, 1998b.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madri: 1997.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

Liane Carvalho Oleques

Liane Oleques tem bacharelado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria e Licenciatura em Desenho Plástica pela mesma instituição. É mestra em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE/Florianópolis.