



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e *ethos*¹ surdo

Maria Carmen Euler Torres

1 No âmbito da sociologia e da antropologia, o *ethos* consiste nos costumes e nos traços comportamentais que distinguem um povo. [...] *Ethos* pode ainda designar as características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou cultura, se referindo ao espírito motivador das ideias e costumes. <<https://www.significados.com.br/ethos/>>.

Apresentação

Chego à sala de atividades do G4, formada por 4 crianças de 4 anos, 2 meninas e 2 meninos. Faço o sinal de bom dia para todos e vou conversar com a professora-ouvinte, explicando que, naquele dia, finalmente consegui a câmera para filmar as crianças na hora da brincadeira. Já havia estado com eles algumas poucas vezes, mas iria filmar com uma câmera, e não mais com o celular. Me posiciono para colocar a câmera em um cantinho e as crianças ficam em rebuliço, olhando e mexendo no equipamento, novidade naquele espaço. Enquanto continuo minha arrumação, as crianças começam a pegar os brinquedos e a ensaiar uma brincadeira no cantinho da sala. Luz, câmera, ação! Começo a filmar e, logo, uma das crianças vem ver o que acontece “dentro daquela coisa”. Chamo para mostrar que estou filmando os amigos e ela fica radiante pela mágica que se dá diante de seus olhos! Olha no visor da câmera e depois mete a cabeça do lado da lente, tornando a olhar o visor para ver se consegue se enxergar na filmagem. Depois, outras duas crianças vêm fazer o mesmo gesto e ficam nesse *frisson* por alguns minutos, até que se interessam por outras atividades e deixam de se importar com aquela parafernália no canto da sala. A brincadeira flui e ali permaneço por um bom tempo. Um dia, chego na hora do recreio e me aproximo do pátio. Três crianças da turma vêm correndo em minha direção e me dão um caloroso abraço. Depois, me chamam para brincar com elas, e eu aceito. No final, vamos para a sala de mãos dadas. Acho que elas aprovaram a pesquisa.

O título desse trabalho e o relato acima nos convidam imediatamente a refletir sobre um deslocamento no modo de fazer pesquisa com crianças e, neste caso, com um desafio ainda maior, que é a pesquisa com crianças surdas. A experiência de pesquisar com crianças surdas tem me aproximado de dimensões muito novas de minha trajetória profissional. A distância que temos pela falta de uma língua comum — posto que elas ainda estão em processo de aquisição da LIBRAS, assim como eu — e pela diferença etária nos coloca em um lugar de desigualdade. Por isso, indago: o que será que estão pensando? Quem elas acham que eu sou? O que faço no espaço delas, todas as semanas, filmando, fotografando com esses aparelhos curiosos que mostram seus fazeres e sua rotina? A pesquisa com crianças nos convoca sempre a pensar quais são as concepções que temos em relação a elas, se seus interesses estão sendo atendidos e como se inserem nessas práticas, atendendo a determinações éticas e políticas. E a pesquisa com crianças surdas que ainda não tem uma língua constituída? Tenho aprendido a cada dia a olhar com cuidado para suas expressões, gestos e movimentos e assim construir com elas meu fazer-pesquisadora.

Neste artigo, trago resultados parciais da pesquisa sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças surdas.

Nossas hipóteses iniciais partiram das ideias de Vigotski de que a brincadeira é a atividade principal das crianças entre os 3 e 6 anos. Sabíamos que, ao oportunizarmos situações de brincadeira, encontraríamos crianças construindo situações lúdicas variadas

e que poderíamos então observar suas expressões, acordos, lideranças e temas escolhidos. Depois de quatro meses de pesquisa-intervenção, pudemos constatar que o ato de brincar das crianças surdas em muito se assemelha ao das crianças ouvintes, principalmente no que se refere às escolhas temáticas, normalmente relacionadas a seus fazeres cotidianos. Disputas por liderança e tensões entre as crianças também são comuns. Entretanto, é possível ver que o planejamento do jogo simbólico, as abordagens entre elas e o encerramento das brincadeiras apresentam configurações distintas das situações comumente observadas entre crianças não surdas.

Destacamos como objetivo central deste trabalho identificar a brincadeira como expressão da infância surda, rompendo semântica e simbolicamente com a noção de infância como aquele que não tem fala – *infans*.

Segundo Pereira (2015), a maioria das crianças surdas são filhas de famílias ouvintes e não adquirem a língua de sinais no convívio familiar. Isso faz com que cheguem à escola sem o conhecimento de uma língua. A modalidade oral, comumente usada em famílias ouvintes, não está acessível a elas. Por isso, pensando na criança surda que chega à escola sem uma língua adquirida, e que não tem o canal oral para sua comunicação, romper com a noção de infância como aquele que não pode falar torna-se, a nosso ver, ainda mais revolucionário.

A infância surda que fala através do brincar e de seu corpo

A brincadeira geralmente remete a uma atividade tipicamente infantil e, muitas vezes, sem importância, com o objetivo de entretenimento, de descarga de energia, algo “inerente” ao ser criança. E, por ser considerada como “propriedade” da criança, a brincadeira tem sido historicamente relegada a um plano inferior, de menor importância, sendo, na sociedade contemporânea, uma atividade que se opõe ao trabalho e, portanto, um espaço de manifestação dos desejos e não de produção.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (Vigotski, 2008, p. 26).

A brincadeira, principalmente a de faz-de-conta ou jogo simbólico, existe, para a criança, sem um motivo, mas pelos afetos que a impulsionam a tal atividade. Isso quer dizer que, assim como a arte não gera resultados, não há função a alcançar como acontece na lógica da produtividade, conforme se pauta a sociedade capitalista na qual vivemos. Pela lógica da produção, o que se destaca é o produto final, em detrimento dos processos que levam à finalização desse produto, importa o ponto de chegada e menos o caminho que é trilhado. O contemporâneo traz, além disso, a competitividade como algo necessário à busca de um lugar ao Sol e o mérito como característica daqueles que se dão bem e alcançam o sucesso.

Dentro dessa conjuntura, a brincadeira, a arte, a música e outras expressões humanas são relegadas a um patamar de menor destaque ou até mesmo irrelevantes. No espaço escolar, mesmo na Educação Infantil, as atividades dirigidas que se constroem a serviço de uma avaliação do desempenho e das capacidades e habilidades das crianças se sobrepõem às brincadeiras, o que, infelizmente, acaba por impossibilitar a criança de experimentar de forma mais ampla as diferentes linguagens e a ludicidade.

Huizinga (2017) trata a brincadeira como sinônimo de jogo ou jogo com regras como uma forma de expressividade humana que se distancia da vida corrente, da vida real. O ato de brincar seria uma prática humana que permite a expressão da liberdade e a evasão do real. Para o autor, o jogo ou brincadeira seria um fenômeno cultural que não estaria limitado à infância, mas que se estenderia a todos os sujeitos na sociedade, inclusive, emergindo nos rituais religiosos ou mágicos. Seria como uma realidade paralela, como se fosse criada outra realidade com regras próprias nas quais as da vida cotidiana perdessem a validade. O sujeito sabe que está “fazendo de conta” e que está criando algo que amplia as características da realidade. A imaginação cria coisas para além do que realmente são. Se quero ser bela, torno-me a princesa, se quero ser má, torno-me uma bruxa, se corajosa, transformo-me em super-herói. É como se as características estivessem no superlativo através dos recursos simbólicos utilizados. O sujeito recria suas vivências e as reelabora como forma de reconstrução cultural.

Brougère (1998, p. 22) aponta para o fato de que o brincar se constitui como uma dimensão social da atividade humana, ou seja, é necessário que sejam dadas as condições sociais e culturais para que as crianças possam aprender a brincar. A brincadeira também se constitui como uma segunda realidade, uma segunda cultura, ou, nas palavras do próprio autor, uma cultura lúdica. Brougère reforça que o ato de brincar é uma prática cultural, por isso, aprendida. Não há uma dinâmica interna do indivíduo, uma característica inata para o ato de brincar. A brincadeira é atividade que precisa da interação social e da aprendizagem. A brincadeira necessita, pois, de um compartilhamento de códigos, acordos entre os brincantes, compreensão dos significados, ou seja, é preciso que todos os envolvidos partilhem minimamente de uma mesma cultura para que consigam brincar juntos. Ainda de acordo com o autor, os sujeitos não apenas reproduzem a experiência de seus antepassados e genitores, mas, em uma relação dialética, se tornam co-construtores de cultura.

Pelo olhar da sociologia da infância, nos diz Corsaro (2011, p. 31) que a criança é partícipe da sociedade, criando suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto. As culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras produzidas sobre os conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e ajudam a constituir. Na perspectiva psicológica, Vigotski (2008) afirma que, na idade pré-escolar, a criança cria situações imaginárias que dão conta da realização de alguns de seus desejos que não podem ser realizados imediatamente. O que impulsiona suas ações é o que está em sua mente e não os objetos em si. Isto é, o que não é possível realizar de forma real é possível pela imaginação durante a brincadeira.

Em uma idade anterior, ainda bebê, a criança busca a realização de seus desejos de forma imediata, solicitando aos sujeitos mais experientes que lhe atendam, principalmente naquelas necessidades de ordem orgânica (fome, sede, troca de fraldas, aconchego). Além disso, a força impulsionadora das suas ações provém dos objetos e se dá na manipulação dos mesmos, pelo uso exato de suas funções. Por exemplo, os chocalhos são usados para emitir sons e para serem movimentados, assim como os mordedores de borracha são usados para morder e aliviar os incômodos provocados pela erupção dos dentes.

Com a criação de uma situação imaginária, a criança é capaz de se desprender do mundo real, dando o significado que deseja aos objetos e ações. A ação é desencadeada pela ideia que a criança tem da ação e não pelo significado real dela. Objeto e ação ganham os sentidos que a criança quer dar a eles. É por isso que Vigotski diz que, na brincadeira, a ação e o objeto estão subordinados ao sentido. Nessa etapa, a brincadeira torna-se a atividade principal dessa faixa etária, ou seja, é aquela que puxa seu desenvolvimento e é responsável pela passagem para outra etapa, qualitativamente mais avançada.

A brincadeira é fundamental para que as crianças possam compreender seu lugar e papel no mundo e possam expressar seus desejos. Com relação à linguagem, cabe destacar que a brincadeira requer o aprendizado de linguagem própria, de uma forma específica de comunicação que faz parte das regras estipuladas por aqueles que estão brincando. Além da importância da aquisição de uma língua que serve para a comunicação e organização do pensamento (Vigotski, 2012), existe uma comunicação que se dá a partir das situações lúdicas.

Aproximando-nos do campo da surdez e de suas especificidades, buscamos Pereira (2015), que afirma que a maioria das crianças surdas são filhas de famílias ouvintes e, por não adquirirem a língua de sinais no convívio familiar, chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. Daí a importância de pensarmos na escola para surdos como ambiente estimulador do aprendizado da LIBRAS e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras. Silva (2002) acrescenta que, na tentativa de explorar as questões relacionadas à cognição e à linguagem, o lúdico é esfera fértil para estudar a relação entre a imaginação e o uso de sinais pela criança surda.

Além da especificidade da língua de sinais, destaca-se a expressividade corporal e facial dos sujeitos surdos que têm a sua língua e comunicação ampliadas para as diferentes possibilidades de expressão corporal. Isso faria parte de um *ethos* surdo, características comuns a esse grupo que o distingue do modo de ser dos ouvintes. Segundo Sacks (2010):

Muitas das pessoas surdas que conheci não haviam aprendido apenas uma língua adequada, e sim uma língua de um tipo inteiramente diferente, que servia não só às capacidades do pensamento (...), mas também como meio de comunicação de uma comunidade e uma cultura ricas. Ainda que jamais tenha esquecido a condição 'médica' dos surdos, fui então levado a vê-los sob uma luz nova, étnica, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias (p. 10).

Pagni e Martins (2019) destacam neste *ethos* surdo, além da língua de sinais que segue outras regras, sintaxe e semântica, sua origem visual e não oral. A importância da expressividade corporal do sujeito surdo, de certa forma, acaba funcionando como uma ruptura na lógica da gramática das línguas orais.

Nas brincadeiras, mais do que o uso da língua – que muitas vezes ainda não está consolidada para as crianças na Educação Infantil –, percebe-se sua expressividade através de movimentos e expressões faciais e corporais. A forma de comunicação se dá pela expressividade e pela aproximação corporal entre elas. O ato de chamar os companheiros através do toque é a base da relação, o que fica claro a partir da observação das brincadeiras.

Trazemos, em complemento para nossas análises as teorias pós-coloniais, como Boaventura de Souza Santos (2004 apud Aquino, 2015). O autor nos aponta para a apreensão da cultura na perspectiva do Sul. Isso traz uma proposta de nos desfamiliarizarmos de um sistema de poder-saber engendrado há séculos pelos líderes políticos e intelectuais do Norte, que vem gerando a discriminação de culturas periféricas. Nessa perspectiva, os sujeitos surdos se enquadram em uma minoria linguística e também colonizados pela hegemonia da oralização. Nesse sentido, comungamos com Santos (2004 apud Aquino, 2015) e Aquino (2015), quando dizem que o universal termina onde começa a cultura e a língua. Pesquisar com/os surdos nos impõe olharmos com atenção as suas manifestações particulares características comuns, bem como sua língua:

A língua e suas práticas sociais em suas formas imateriais e materiais compõem os traços que nos dão sentido de pertencimento à cultura, compõem as redes de significação em que se configuram as identidades culturais (Aquino, 2015, p. 96)

Aquino acrescenta que, antes mesmo do nascimento, a criança vivencia processos de histórias que se cruzam uma vez que lugares, práticas, objetos e língua destinados a cada criança já foram organizados por seu grupo de origem. Entretanto, isso não corresponde à realidade da criança surda filha de pais ouvintes usuários da Língua Portuguesa. Com o nascimento de uma criança surda, eles se deparam com alguém que se distancia de seu grupo linguístico e vão precisar aprender a lidar com uma criança que precisa adquirir uma língua que não é a língua deles. Na perspectiva da criança, essa situação torna sua inserção no meio cultural muito mais difícil, posto que, muitas vezes, a língua de sinais é adquirida tardiamente, quando isso de fato acontece. O entendimento é o de que toda a criança se torna território a ser colonizado, que “deve aprender uma língua, costumes e saber seu lugar” (idem, p. 102).

Por um lado, temos a criança surda que se apresenta como ser da falta – a própria palavra *infância*, neste caso, é tomada seu sentido literal, ou seja, sem fala. De fato, a criança surda, na Educação Infantil, se encontra, na maioria das vezes, em uma situação de não-fala, não-língua, posto que não compartilha da mesma língua de sua família. Entretanto, por que não olharmos para ela como em si uma possibilidade de descolonização, de invenção ou inauguração de novas formas de ser e estar no mundo?

Não quero dizer com isso que não seja essencial o aprendizado da LIBRAS, mas, não seria também esse estado de não-língua um tempo propício para uma expressividade genuinamente autoral, inventiva, criativa da criança, que se utilizaria de seus próprios recursos expressivos para se comunicar? Esse estado de não-língua do surdo propicia ao ouvinte-falante uma tensão, na medida em que traz à tona aquilo que é o contraditório da linguagem oral e que emerge a partir de sua ausência. Isto é, essa contradição promove um dismantelamento das certezas de um mundo ouvinte construído pela linguagem oral e que a não-língua poderia criar uma tensão criadora que levasse a outras percepções e aprendizagens.

Propor uma pedagogia descolonizadora seria a utopia de uma constante busca pela criação e invenção. Aquino (2015) ainda destaca o caráter autóctone e ao mesmo tempo estrangeiro da criança que, apesar de nascido em território conhecido, traz suas singularidades e formas próprias de viver e construir seus próprios territórios. E quanto à criança surda que será estrangeira durante toda a sua vida?

Pensar a educação infantil como espaço de diáspora, parte do entendimento de criança como autóctone e estrangeiro, como “Norte-Sul”, como etapa e experiência, luz e sombra, traço e mancha. Empreender tal ação nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações. Sem língua. Buscar a condição de infância como ruptura, (re)criação. A força da criação está na tensão entre possível e impossível (Aquino, 2015, p. 103).

Nosso intuito é trazer o leitor à reflexão sobre as produções subjetivas das crianças surdas a partir de uma visão que as coloque em lugar de produtoras de cultura e não como sujeitos passivos que estão apenas a serviço da pesquisa e da própria cultura, tal como já colocada. Se as crianças ouvintes, nessa faixa etária, estão partindo da não-fala, a fala que se inaugura como possibilidade de criação de novas formas de existência, o que dizer das crianças surdas? Elas também precisam estar em processo de aquisição da língua de sinais, mas devem ser vistas como a infância que inaugura, que traz novidades e possibilidades de refletir sobre como estamos engendrando nossa existência e nossa sociedade.

Nos propomos, em seguida, a analisar nossa entrada no campo e uma situação de brincadeira experimentada por crianças surdas na Educação Infantil, identificando como reelaboram situações de sua vida cotidiana, como escolhem os temas, de que forma se comunicam e desempenham papéis diversos.

Experimentando pesquisar com crianças surdas: questões e desafios

A entrada no campo, com a câmera, foi, como escrito na epígrafe da introdução deste artigo, uma situação inusitada para as crianças. Se a simples entrada do pesquisador no campo da pesquisa já causa uma mudança em toda a estrutura do ambiente e da rotina, o uso da filmadora foi um dispositivo de análise que mostrou como é preciso lidar com as reações dos sujeitos envolvidos, seus interesses, consensos e dissensos, mesmo que não possam verbalizar de modo convencional. O fato de ter a câmera nas mãos possibilitou

imprimir o olhar delas sobre seu lugar. A autorização para que eu entrasse no seu espaço e fizesse parte de algumas horas de sua semana foi confirmada, não quando os seus responsáveis assinaram o termo e o consentimento, mas quando elas passaram a olhar para a pesquisadora de outra forma. De forma a vê-la como parte de sua rotina e principalmente por perceber sua relação com o ato de brincar.

Observando o que diz a literatura atual sobre as pesquisas com crianças, nos perguntamos: como avaliarmos a produção de conhecimento nas pesquisas com crianças pequenas? Que procedimentos devem ser criados para acessarmos sujeitos de pouca idade, especialmente? E em relação à criança surda, que ainda não adquiriu sua língua e precisa de outros meios para se comunicar? Como se constituem socialmente e subjetivamente?

Fazer tais questionamentos nos ajuda a refletir sobre as desigualdades estruturais entre pesquisador-adulto e pesquisado-criança. Naturalizar ou problematizar essas posições desiguais entre crianças e adultos? Essa é a questão de fundo que dará suporte para toda a concepção de pesquisa (Castro, 2008).

Esse modo de fazer pesquisa pressupõe uma constante reflexividade, a análise permanente e exame minucioso do percurso da pesquisa-intervenção e das implicações do pesquisador. Implicações estas que se configuram como a possibilidade de enfrentarmos a desigualdade inerente às posições socialmente e historicamente ocupadas pela criança. Seguindo as contribuições de Castro (idem), queremos entender se as pesquisas com crianças têm assumido, em sua concepção, as responsabilidades para com seu bem estar e seus interesses.

Brincando de mercadinho

As crianças da sala do G4 receberam a visita de crianças de outra turma, também de 4 anos. As crianças visitantes ficaram muito animadas com o cantinho da casinha², talvez por ser uma novidade para elas. Logo, começaram a organizar as brincadeiras. Uma criança pegou a caixa registradora e se sentou no chão, enquanto outra pegou uma cesta de compras e foi em direção à estante da sala, onde pegou todos os potes de tinta guache e colocou na cesta. Junto com esta criança, estava outra que imitava um cachorrinho. A “dona” do cachorrinho cuidava com muito carinho do “animal”, passando a mão na cabeça dele e chamando sempre para perto. Dirigiram-se ao caixa, onde a “cliente” entregou todas as tintas (que representavam vários produtos do mercado), que eram cuidadosamente passadas pelo leitor de códigos de barras pela criança que punha no papel de operadora de caixa. As mercadorias voltaram para

2 O cantinho da casinha foi construído durante a pesquisa pela pesquisadora junto com a professora regente e era composta por: fogão; geladeira; caminha; pia de cozinha; tudo construído com material reciclado, bonecas e outros acessórios. A construção desse ambiente se constituiu como uma intervenção nos fazeres diários das crianças.

a cesta, já registradas e devidamente conferidas. Em seguida, a “cliente” tirou de sua bolsa um cartão de papelão (ou peça de jogo) e entregou para a “moça do caixa”. Ela simulou que estava passando o cartão de crédito, a cliente fingiu digitar a senha no teclado do caixa, pegou o cartão de volta e saiu do “mercado” com seu cachorrinho. A brincadeira ainda se estendeu para a casinha, onde a dona da casa colocou a comida do cachorro em sua vasilha, botou o bebê na cama, cozinhou, atendeu o celular e realizou outras atividades domésticas.

Uma análise inicial dessa cena nos permite dizer que a situação escolhida teve referência direta com o dia a dia das crianças. A situação de supermercado, incluindo todo o processo de escolha de produtos, leitura de código de barras e pagamento, mostra o quanto dominam essa prática em seu dia a dia. São competentes nessa ação cotidiana que provavelmente vivenciam com seus pais e responsáveis e foram capazes de reorganizar essa vivência através brincadeira. O faz-de-conta surgiu como possibilidade de as crianças recriarem a situação cotidiana, trazendo seu olhar e sua forma própria de ação. Com relação ao começo da brincadeira, pudemos avaliar que não houve uma combinação anterior entre as crianças sobre o tema, tampouco o papel que cada uma teria na situação imaginária. Já as regras foram sendo construídas ao longo do processo. Uma criança pegou a caixa registradora e sentou-se no chão. Essa ação foi o pontapé para início da cena lúdica. Outra pegou a cesta de compras e recolheu todas as tintas guache que encontrava na estante e se dirigiu à colega que estava na posição de vendedora. Curioso é o fato de uma das crianças assumir o papel de cachorro de estimação, andando de quatro o tempo inteiro e permanecendo com a língua para fora, seguindo sua “dona”. Toda a situação de brincadeira foi perfeitamente compreendida por todos. Os papéis que cada uma assumiu foram percebidos por todas as crianças que participavam da brincadeira e aceitos, as regras surgiram ao longo da encenação e cada uma foi dando sequência ao enredo.

De acordo com Brougère (1998), isso só é possível porque as crianças compartilham de códigos comuns que fazem com que os temas e as ações possam acontecer sem que haja um impedimento ou barreira por falta de uma compreensão sobre como brincar. O tema do mercado, bem como o passo a passo de uma situação como essa, foi perfeitamente compreendido, em que nenhuma criança tenha necessitado comunicar de antemão. Houve uma convergência de ações na brincadeira, nas quais as crianças compartilharam de um mesmo repertório de códigos e sentidos e construíram, mesmo que não claramente, os acordos para que a brincadeira acontecesse. Percebemos que, mesmo sem uma comunicação pautada em uma língua plenamente adquirida, foi possível o entendimento do que estava acontecendo na cena lúdica e, assim, constatamos que houve um acordo entre os parceiros, mesmo quando havia conflitos. A partir das ações, a brincadeira foi se constituindo e as regras e ações foram sendo conduzidas coletivamente. Algumas crianças, um pouco mais desenvolvidas no processo de aquisição de língua, utilizavam sinais em LIBRAS durante a brincadeira.

Entretanto, na maior parte do tempo, a comunicação era feita por gestos, gestos caseiros³ e expressões corporais e faciais. A brincadeira de mercado acontecia paralelamente a outras manifestações de outras crianças que brincavam entre si ou isoladamente no grupo.

Percebemos que os objetos tomaram significados distintos conforme as crianças desejaram. Na situação descrita, temos o exemplo das tintas que representavam os diferentes produtos do mercado e a peça de jogo da memória que virou cartão de crédito para a caixa registradora do mercado fictício. A criança que imitava um cachorrinho andava de quatro e, em determinado momento, recebeu “ração” feita com massinha de modelar.

Segundo Vigotski (2008), o sentido é mais importante que o objeto e as ações reais. Objeto e ação são pivôs para a brincadeira, pois o que mais importa é o sentido que objeto e ação têm para elas e não seus significados reais. Nesse caso, não era importante que o jogo da memória fosse usado com os objetivos do jogo em si, mas seu formato e a necessidade que emergiu no momento fizeram com que fosse utilizado como cartão de crédito e não como peça de jogo. Outro exemplo foi a criança que se fingiu de cachorro durante boa parte da brincadeira, assumindo papel de animal e não de humano. Podemos dizer que estavam se separando dos significados reais dos objetos ou, segundo Vigotski (2008), sobre a brincadeira de faz de conta:

Penso que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais (p. 29).

Também vimos que nem sempre as brincadeiras são prazerosas e ausentes de conflitos. Uma criança entrou na brincadeira, propondo um desvio à sequência estabelecida pelas outras duas, o que provocou uma reação de descontentamento. Para Vigotski, as brincadeiras têm conflitos e, muitas vezes, causam desprazer, o que faz parte do desenvolvimento e das reelaborações expressivas, cognitivas, afetivas e sociais da criança. Por fim, como uma constatação de que as crianças surdas estão inseridas em uma cultura que é também ouvinte, vemos que se utilizam de símbolos que fazem parte do *mundo ouvinte*, como foi o caso do uso do “celular”. Neste caso, nos aproximamos do que Vigotski disse sobre a brincadeira como tempo-espço de realização de desejos não realizáveis imediatamente. Na brincadeira, tudo seria possível, mesmo uma criança surda utilizar o celular para ouvir e falar. Isso mostra o quanto as crianças estão atentas ao mundo a sua volta e reelaboram aquilo que observam em seu meio social.

3 Gestos caseiros são gestos que as famílias ouvintes utilizam com seus filhos surdos e que não correspondem aos sinais de LIBRAS (Albares, Benassi, 2015).

A expressividade corporal e gestual das crianças dava o tom da brincadeira. Por serem surdas, as formas de chamarem a atenção umas das outras é o toque, o ato de “cutucar”, puxar pelo braço e nunca gritar ou buscar uma forma de verbalização. Algumas crianças emitem mais sons do que outras, mas, de uma forma geral, a relação corpo a corpo foi o que mais chamou a atenção.

Considerações finais

A brincadeira é um microcosmo da cultura (Tunes; Tunes, 2001), é um fenômeno cultural e pilar na constituição das culturas infantis, uma categoria sociológica que compartilha rotinas e experiências que compõem uma cultura lúdica comum da infância. Também é por meio das atividades lúdicas que as crianças mostram que já estão no mundo simbólico, uma vez que conseguem dar outros sentidos aos objetos, antecipando as exigências que o seu processo de desenvolvimento irá apresentar.

O uso de novos sentidos para os objetos mostra a importância dos signos linguísticos para a complexificação das cenas lúdicas. No caso específico das crianças surdas filhas de pais ouvintes que ainda não adquiriram sua língua materna, a LIBRAS, esse desenvolvimento pode ser prejudicado, limitando o sistema simbólico da criança. Isso porque, compreendendo que a língua tem a dupla função, de comunicar e organizar o pensamento, e que é a partir das relações sociais com sujeitos mais experientes que a criança vai construindo suas funções psicológicas superiores, quando a criança surda é submetida a tantos obstáculos linguísticos e sociais, seu desenvolvimento fica em desvantagem em relação a uma criança que adquire sua língua no tempo previsto de um desenvolvimento típico. Na maioria das vezes, as crianças surdas só têm contato com a LIBRAS quando entram na escola inclusiva (com instrutores surdos ou professores bilingues) ou em uma escola bilingue com profissionais que dominam a língua de sinais, adquirindo a LIBRAS tardiamente. Por isso, é fundamental atentar para a aquisição precoce da língua – convivência com os pares mais capazes, que dominem a LIBRAS – o que irá influenciar muito seu desenvolvimento.

Esta pesquisa tem nos ajudado a olhar para a infância surda como possibilidade e potência de nos indicar novos caminhos para perceber aquilo que estão querendo nos comunicar, mesmo sem uma língua constituída.

Observar as crianças surdas brincando é mais do que identificar seus temas preferidos, disputas e interações. É perceber a singularidade do *ethos* surdo, sua corporeidade e formas próprias de se manifestar. Não queremos excluir a singularidade de cada sujeito/criança surdo(a), mas apontamos para aquilo que pode ser comum a esse grupo. A maneira como movimentam o corpo, se deslocam no espaço, se tocam e fazem expressões diversas com o rosto e com o corpo demarcam uma maneira genuína de ser e estar no mundo. De certa forma, podemos dizer que rompem com a lógica da oralização e, por conseguinte, com a expectativa que temos, enquanto adultos, de ver sua fala pronta para ser legitimada. Pois se infância é não ter fala – o que se extingue com a aquisição da língua e o alcance de uma vida adulta –, o *ethos* da infância surda

se estende como uma irrupção na norma ouvinte, por toda a vida do sujeito surdo. Ou seja, enquanto não pode ser compreendido pela normativa ouvinte ao mesmo tempo em que se coloca em lugar estrangeiro, pode produzir novas formas de existência. A língua de sinais é uma língua visuoespacial, extrapola os limites dos movimentos das mãos – que por si só já exemplificam essa característica da espacialidade – e se expande para as expressões faciais e corporais. A expressividade que o surdo pode demonstrar através das artes cênicas, da poesia, das artes plásticas, das performances e das brincadeiras, por exemplo, se configura como algo genuíno, próprio desse grupo que possui formas distintas de comunicação e expressão.

No que se refere às atividades de brincadeira na Educação Infantil, entendemos que as escolas deveriam oportunizar às crianças surdas mais situações nas quais elas pudessem criar suas próprias brincadeiras e arranjos interpessoais. Em nossas intervenções e observações, percebemos que as crianças foram bastante receptivas e se mostraram felizes com as mudanças na sala e com a criação do cantinho “da casinha”, o que ampliou muito suas encenações lúdicas se comparadas ao início de nossa pesquisa. Quando as rotinas e o planejamento garantem momentos do brincar, as crianças incorporam essa atividade e cotidianamente vão reelaborando as ações, a escolha dos papéis e, de fato, priorizam a brincadeira. Outro ponto a destacar foi a participação da professora. Isso foi crucial para a pesquisa, pois além de possibilitar às crianças as experiências lúdicas, também demonstrou levar a reflexão sobre a importância da brincadeira para sua própria prática pedagógica, o que reforça a ideia de que as educadoras precisam estar atentas à sua formação em serviço e à constante reflexão sobre a prática.

Por fim, esta pesquisa tem nos mostrado o quanto ainda é preciso olhar para a criança surda como um sujeito que tem um *ethos* próprio, formado por uma língua específica e uma expressão corporal peculiar e que, dessa forma podem produzir formas novas de ser e estar no mundo a partir da emergência do contraditório, que, por sua vez, promove um desmantelamento das certezas de um mundo ouvinte construído pela linguagem oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARES, R. S.S.; BENASSI, C. A. Comunicação gestual caseira e LIBRAS: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**, ano 3, n. 1, jan./jun., 2015.

AQUINO, L. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L. G. de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar-se e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora e FAPERJ, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. **O Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, 2019.

PASSOS, E.; BARROS, M. R. B de. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Mota). São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Ed. Plexus, 2002.

TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, julho, 2001, p. 78-88.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e eu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais**, v. 11, junho, 2008.

_____. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2012.

RESUMO

O artigo traz como objetivo central identificar a brincadeira como atividade principal da criança entre os 3 e 6 anos e como uma reinvenção da cultura, criando a possibilidade de manifestação de uma cultura lúdica. Na perspectiva da criança surda em processo de aquisição de língua e, por isso, ainda sem língua, buscamos colocar em questão a noção de infância como “aquele que não pode falar”, uma vez que a criança surda se mostra capaz de fazer emergir novas formas de comunicação de seus desejos e questionamentos. Entendendo os sujeitos surdos como minoria linguística, colonizados pela hegemonia da oralização, queremos olhar para a criança surda como uma possibilidade de invenção ou inauguração de novas formas de ser e estar no mundo a partir de seu *ethos*.

Palavras-chave:

brincadeira, desenvolvimento, cultura lúdica, criança surda.

El niño sordo “hablando” a través del juego: infancia, cuerpo y ethos sordo

RESUMEN

El objetivo principal del artículo es identificar el juego como la actividad principal de los niños entre 3 y 6 años y también como una reinvencción de la cultura creando la posibilidad de manifestar una cultura lúdica. Para los niños sordos en el proceso de adquisición del lenguaje y, por lo tanto, aún sin el lenguaje, buscamos cuestionar la noción de la infancia como “alguien que no puede hablar”, ya que el niño sordo puede provocar nuevas formas de comunicar sus deseos y preguntas. Entendiendo a los sujetos sordos como una minoría lingüística, colonizada por la hegemonía de la oralización, queremos ver al niño sordo como una posibilidad de invención o inauguración de nuevas formas de ser y estar en el mundo desde su *ethos*.

Palabras clave:

juego, desarrollo, cultura lúdica, niño sordo.

The deaf child “speaking” through playtime: childhood, body and the deaf ethos

ABSTRACT

The main objective of this article is to identify playing as the main activity for children between 3 and 6 years old and as a reinvention of a culture creating the possibility of manifesting a playful culture. To deaf children in the process of language acquisition and therefore still without working command of a language, we seek to question the notion of childhood as that of “one who cannot speak”, since a deaf child is able to bring about new ways to communicate their wishes and questionings. Understanding deaf people as a linguistic minority, colonized by the hegemony of speech, we want to regard deaf children as a possibility of invention or inception of new ways of being in the world as from their ethos.

Keywords:

play, development, playful culture, deaf child.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 18/10/2019

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 14/02/2020



Maria Carmen Euler Torres

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, mestrado em Educação pela mesma universidade e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora de Psicologia e Educação do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES), Brasil. Lidera o grupo de Pesquisa “Criança surda: cultura e linguagem”, com a linha de pesquisa: A importância da brincadeira no desenvolvimento da criança surda. Coordenadora do grupo de extensão: Legendagem e acessibilidade, do DESU/INES.

E-mail: mcarmeneuler@gmail.com