DANIELE HENRIQUE SILVA FERREIRA

O BRINCAR E A LINGUAGEM:
UM ESTUDO DO JOGO DO "FAZ DE CONTA" EM CRIANÇAS SURDAS

UNICAMP

1988

DANILE HENRIQUE SILVA FERREIRA

O BRINCAR E A LINGUAGEM:
UM ESTUDO DO JOGO DO "FAZ DE CONTA" EM CRIANÇAS SURDAS

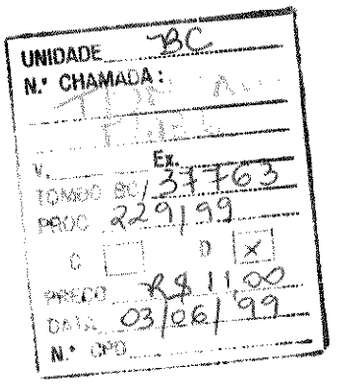
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Danile H. Silva Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 17.12.1998
Assinatura: [signature]

991662

UNICAMP

1988

UNICAMP BIBLIOTECA CENTRAL



CM-00124000-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F413b

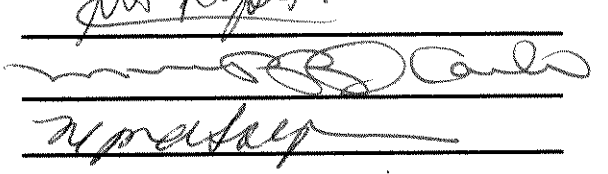
Ferreira, Daniele Henrique Silva.
O brincar e a linguagem : um estudo do jogo do "faz de conta" em crianças surdas / Daniele Henrique Silva Ferreira. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Maria Cecília Rafael de Góes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brinquedo. 2. Linguagem. 3. Surdez. 4. Linguagem por sinais. I. Góes, Maria Cecília Rafael de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação na Área de Concentração Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof(a). Dr(a). Maria Cecília Rafael de Góes.

Comissão Julgadora



Para os meus ***pais*** *por todos os ensinamentos e por terem investido cada segundo de suas vidas na minha formação.*

Para ***Fafa*** *e* ***Vinicius****, irmãos presentes nos momentos de brincadeiras, pelo amor e carinho que cultivamos um pelo outro.*

Para os meus avós, ***Aloysio****,* ***Jamyr*** *e* ***Adayr*** *pelo amor sem razão.*

Para amiga e tutora **Cecilia** *por ter dedicado, no últimos anos, boa parte do seu tempo me ensinando muito do que eu deveria saber, desde a forma de andar mais discretamente pelos corredores da Faculdade de Educação, até como escrever uma dissertação, passando pela ética e delicadeza.*

Especialmente, ao meu marido ***Rafa*** *companheiro de estrada e sonhos, por tudo o que representa na minha vida, impulsionando a realização deste trabalho.*

Este trabalho é dedicado à memória de
Carlos Henrique Silva.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Dr. Maria Cecilia Rafael de Góes, pela dedicação e carinho no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus estimados Professores Angel Pino, Ana Luiza Bustamante Smolka e Luci Banks, pelo apoio e paciência ao escutar todas as minhas idéias e considerar atentamente as inúmeras dúvidas que apareceram no percurso de elaboração da dissertação.

À Professora Cristina B. F. Lacerda por ter me ajudado e incentivado na realização do projeto inicial deste estudo.

Às professoras Marysia Prado de Carlo e Regina Maria de Souza, pelos comentários críticos, pertinentes e sugestões feitas no exame de Qualificação.

À amiga Ana Paula de Freitas por estar sempre presente, me mostrando as coisas que eu ainda precisava aprender.

Aos colegas do Grupo Pensamento e Linguagem por terem me acompanhado e me apoiado na execução deste trabalho.

Às amigas irrestritas Fabiane de Oliveira Guedes e a Prof. Dra. Roseli C. Fontana, por terem participado e cooperado em importantes momentos da minha formação acadêmica e humana.

À família Peixoto Ferreira, por ter me ensinado a rir, num momento em que o espaço para o riso era fundamental.

À minha cunhada Renata Peixoto Ferreira, por torcer para a finalização deste trabalho, me encorajando nas fases de pouca imaginação.

À família Mendonça Nunes, por tudo que significou na minha vida e, mesmo estando no Rio, contribuiu para realização de cada linha deste trabalho, ao me fazer acreditar que tudo é possível com dedicação.

À minha grande amiga Mariza Vieira Marins e toda a sua família pela inestimável ajuda na correção desta dissertação e no acompanhamento carinhoso de minha trajetória profissional.

Aos meus queridos amigos, formadores de opinião, Isabel, João, José Leonardo, Jussara, Lydia, Sérgio (o bruxo), Vanda (em memória), Daniela, Aurea, Paula, Claudia, Flavia, Irena, Tatiana e Fabiana Moraes, por ser este trabalho o resultado de todos os nossos encontros de Domingo, nos intermináveis churrascos, nos quais o conhecimento era elemento central de debates e discussões entre pais e filhos, jovens e adultos, marcando profundamente o meu interesse pela pesquisa e leitura.

Ao anjo da guarda da minha amiga Débora Checchinato que me mandou uma mensagem, através dela, no início do segundo ano da Faculdade de Educação, quando eu me encontrava muito pouco estimulada com os estudos, me dizendo para procurar um grupo de pesquisa chamado GPPL, pois lá eu iria encontrar uma professora que se chamava Cecilia Góes que iria mudar a minha relação com os estudos e com a educação. Dito e feito! Aqui está o meu agradecimento especial por sua amizade, companherismo e preocupação.

RESUMO

Este trabalho busca discutir o modo de funcionamento lúdico em crianças surdas, na fase inicial de aquisição de sinais. Partindo do pressuposto teórico da abordagem histórico-cultural que releva a linguagem como central no desenvolvimento ontogenético, as indagações suscitadas neste estudo pretendem analisar as relações que envolvem o uso da Língua de Sinais e de recursos expressivos na composição do imaginário, tomando, a atividade do brincar, como esfera propícia para se entender estas relações. Esta pesquisa demonstra, a partir da videogravação de situações lúdicas, realizadas com um grupo de crianças surdas, como o uso de sinais está diretamente relacionado à maior flexibilidade de significados para composição de encenações e configuração de papéis, destacando a articulação dos sinais com as formas de uso dos brinquedos e com os variados recursos expressivos que vão compondo e dando sentido ao brincar.

ABSTRACT

The interest of this study is to analyse some features of imaginary functioning in deaf children who are in acquisition of Sign Language. The questions raised for the investigation were drawn from the general thesis os the historical-cultural approach about the central role of language in ontogenesis, and from the assumption that play is a productive sphere for the understanding of cognitive and affective processes in development. The main objective of the study was to examine the use of Sign Language in the composition of imaginary situations, in make-believe play. Language processes were explored in relation to the actions with the available objects, and to participation of playmates. The analyses of the field work, based on video-recorded free play situations with a group of deaf children, show that the use of Signs is directly related to an increased flexibilization of meaning in the construction of imaginary events and in the configuration of social roles, during make-believe episodes. The findings point to the ways by wich the signs are articulated to the different types of object (toy) utilization and to the various expressive means which compose and give sense to play.

SUMÁRIO

Apresentação..... 01

Capítulo 1 –

Desenvolvimento humano e linguagem: examinando questões sobre o sujeito surdo..... 04

Educação,surdez e linguagem 15

A História dos Surdos e a problemática e a problemática que ela suscita..... 16

A língua de sinais frente à concepções de linguagem..... 25

Capítulo 2 –

O papel da atividade de brincar no desenvolvimento da criança..... 34

O jogo de faz de conta na perspectiva histórico-cultural..... 38

O brincar na criança surda..... 44

Delimitação do estudo..... 46

Capítulo 3 –

Considerações metodológicas..... 49

A caracterização dos participantes e das sessões de brincadeira..... 50

Construção e análise dos dados..... 51

Capítulo 4 –

Características do jogo imaginário em crianças surdas: os papéis no faz de conta..... 53

A- A utilização dos objetos e os recursos expressivos na configuração de papéis..... 54

1- Formas de utilização dos objetos..... 54

B- Modos de configurar os papéis e a participação da linguagem..... 74

1- Os papéis nas brincadeiras solitárias e em parceria..... 74

2- A flexibilidade na incorporação de papéis..... 76

Comentários Gerais..... 83

Capítulo 5 –

Considerações finais..... 89

Referências Bibliográficas.....102

APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem como propósito investigar o brincar em crianças surdas. O interesse por esse tema surgiu a partir de um estudo por mim realizado durante a graduação, através de uma pesquisa de Iniciação Científica, com bolsa da FAPESP, sobre o brincar em crianças de Orfanato.

Naquele estudo, o problema central configurava-se como uma tentativa de compreender como brincavam crianças privadas da convivência familiar, os aspectos culturais dos quais se apropriavam e o que revelavam os papéis por elas representados na atividade. Com base nas proposições teóricas da corrente histórico-cultural, pude observar e analisar a especificidade da atividade lúdica no grupo estudado.

Constatei, com base na análise dos dados, que as crianças brincavam, preferencialmente, de cenas relacionadas a contextos familiares e não encenavam brincadeiras que configuravam a vida na instituição (o que era mais diretamente vivenciado). Nestas constatações, concluí que as crianças constituíam indiretamente (rádio, televisão, outros adultos etc.) repertório para encenação de situações do âmbito familiar, apresentavam para a criança indicativos sobre a vida na família e suas relações, dando suporte, pelo real, da incorporação de tais situações, no plano imaginário.

Desta forma, tentando entender o porquê de tal ocorrência, fui tecendo interpretações e buscando explicações que me conduziram para a relação entre desejo e necessidade, no plano afetivo do brincar.

Naquela época, já na etapa conclusiva da pesquisa, comecei a entrar em

contato com o universo teórico da surdez, por um trabalho realizado pela professora Cecília de Góes sobre o brincar de crianças surdas.

Bastante interessada pelas colocações que envolviam o debate da educação de surdos, principalmente sobre as questões relacionadas à linguagem e desenvolvimento humano, encontrei na surdez uma área de confluência de alguns temas de meu interesse; o brincar e a relação entre língua/linguagem.

Portanto, vale ressaltar que, a princípio, estudar o sujeito surdo não era uma preocupação política-ideológica, ou seja, não teve uma referência respaldada em uma prática profissional, pois, até então, nunca havia interagido com qualquer surdo. A problemática que envolvia ouvintes e surdos estava sendo, por mim, percebida como algo que ainda passava a margem - importante, porém não crucial.

No entanto, a minha relação com o tema foi mudando à medida, é claro, que me aproximei dos surdos. O primeiro encontro ocorreu através de um trabalho de conclusão de curso sobre movimentos sociais, no qual decidi pesquisar os surdos que participavam de um grupo de catequese. Nessa época, contei com a participação de uma intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que mediou este primeiro contato com os surdos.

Para execução desse trabalho, havia preparado um questionário sobre temas gerais, no qual pude notificar que algumas questões levantadas eram de difícil compreensão para os surdos, principalmente aquelas relacionadas ao conceito do que é uma língua, o que realmente eram os sinais, prevalecendo a concepção de que a língua oral era bem mais "completa", sendo que a "mímica" servia, apenas, para os

surdos se comunicarem e etapa para se inserirem no universo oral.

Fiquei realmente impressionada com o discurso presente nestes enunciados, um falar não falado que declarava uma deficiência da língua de sinais e uma impossibilidade do surdo ser como o ouvinte. A partir daí, mesmo sem entender os sinais, sem me dar conta, comecei a me interessar pelas tramas políticas e ideológicas que tecem o debate sobre a surdez.

Com base no que pude constatar no meu primeiro encontro com o surdos e como resultado da minha pesquisa sobre o brincar em crianças residentes em orfanatos, decidi organizar um projeto de pesquisa que pudesse discutir aspectos do brincar em crianças surdas, de forma a organizar questões teóricas relacionadas à linguagem e composição do imaginário.

Apesar de muitos questionamentos sobre o porquê de trabalhar com surdos (?!), além de uma explicação que estudar a surdez era uma forma de aprofundar os estudos sobre o brincar, encontro-me, no final da dissertação, com uma clareza surpreendente de que o brincar foi motivo central para estudar a surdez e questões sobre a linguagem.

Ao mesmo tempo, este trabalho que a princípio não tinha uma real preocupação com as questões ideológicas que envolvem a surdez, termina com uma forte postura política sobre a posição dos grupos minoritários, neste caso os surdos, e a tentativa de mostrar, novamente, que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento mental da criança surda, tendo como pano de fundo, para tal constatação, o modo de funcionamento lúdico de crianças surdas que estão em fase inicial da aquisição da LIBRAS.

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

(Fernando Pessoa – Obra poética,Aguillar, 1965)

CAPÍTULO 1 - Desenvolvimento Humano e linguagem: examinando questões sobre o sujeito surdo

Os estudos na área da psicologia interessam-se, entre outros propósitos, por compreender como o homem se desenvolve a partir de sua relação com o ambiente, as peculiaridades do comportamento humano, enfim, o funcionamento de ordem superior, suas origens e constituição no plano ontogenético.

Em termos gerais, o século XIX foi, de fato, bastante importante para o desenvolvimento das pesquisas na área da Psicologia, além disso, momento rico de discussões sobre o futuro encaminhamento de tal disciplina.

As discussões entre empiricistas e racionalistas refletem a relação constitutiva da psicologia no campo da filosofia. Os bastidores de todos os debates, dessa época, versam sobre apontamentos e imposições nas concepções sobre ciência (influência central do positivismo, do cientificismo e do estruturalismo), gerando divergências nas abordagens sobre a formação do homem e a relação dele com o ambi-

ente.

As apologias sustentadas pelas concepções mecanicistas, influenciadas pela ***nova onda*** de cientificidade, apontavam a necessidade de se estudar o comportamento humano com base nas leis desenvolvidas pela ciência natural. O enfoque desses estudos estavam em compreender os fenômenos psíquicos do homem, através da extrapolação dos processos elementares ao funcionamento superior.

A posição do idealismo subjetivista buscava compreender os fenômenos psicológicos na explicação e compreensão do espírito humano. Embora preocupada com a natureza do funcionamento superior, seus métodos de investigação não atendiam aos requisitos da investigação científica.

Esse dualismo na forma de analisar e pesquisar o desenvolvimento do homem acabou gerando uma crise de paradigma na psicologia, em função da dificuldade de definição do objeto, e, consequentemente, incoerências nos procedimentos metodológicos.[1]

Abrindo novos caminhos teóricos para compreender o funcionamento psíquico humano, a corrente histórico-cultural inaugura uma nova forma de compreender a relação do homem com o meio, revelando o papel central da história e da cultura no desenvolvimento da funções psicológicas superiores. Lev Seminovich Vygotsky, principal autor desta perspectiva teórica, bastante influenciado pelas proposições marxistas, discute a origem do pensamento humano e sua constituição soci-

1 Luria (1991) e Vygotsky (1987a) discutem amplamente a crise da psicologia e buscam demostrar, a partir de suas colocações teóricas, o que realmente estavam propondo de inovador. Na introdução ao livro A Formação Social da Mente (Vygotsky,1988) os autores Michael Cole e Sylvia Scribner registram a situação geral desta disciplina, no século XIX, e como Vygotsky se apropriou deste momento histórico para apresentar suas teses centrais.

al.[2]

Para Marx, o homem precisa ser analisado a partir de sua esfera histórico-cultural, ou seja, no âmbito da atividade humana concreta, pois os indivíduos estão determinados por atividades concretamente produtivas, de acordo com o modo em que se inserem em relações sociais e políticas determinadas.

Para ele, a relação entre linguagem e consciência parece estar basicamente relacionada à necessidade de organização social e de intercâmbio entre os homens. O autor comenta que a consciência se constitui na interação do homem com o ambiente em que vive e com outros homens, a partir da linguagem (Marx,1971).

Estas considerações gerais sustentam a base conceitual das elaborações de Vygotsky; o conceito de mediação semiótica, por exemplo, está bem referenciado na concepção epistemológica de que a relação do homem com o mundo está sempre mediada por um terceiro elemento, o signo, o instrumento e o outro, originando, portanto, a formação social do pensamento.

A abordagem histórico-cultural compreende o desenvolvimento do homem e a história do funcionamento de ordem superior como intrinsecamente relacionados às possibilidades de intercâmbios sociais.

De fato, o que diferencia o homem dos outros animais e marca a sua especificidade encontra-se ancorado no âmbito da produção cultural, por isso o desta-

2 É importante destacar que alguns autores que se preocuparam em estudar a vida de Vygotsky e suas contribuições teóricas se furtam, em alguns momentos, de apontar a concepção genuinamente marxista de suas teses sobre o desenvolvimento humano e, em muitos momentos, tentam tecer uma via, ao meu ver bastante complicada, entre as perspectivas interacionistas e este autor. Considerando as análises e produção de Vygotsky, principalmente, aquelas que se remetem ao "homem duplex" ou homem duplo (traduzindo) é inegável a influência e posição marxista. Em razão disso, torna-se importante demostrar alguns pontos de interseção destes pensadores (Marx e Vygotsky), resgatando, mesmo que ainda superficialmente (já que esta interface demanda um estudo aprofundado), pontos de confluência dos empréstimos que Vygotsky faz das considerações de Marx.

que da centralidade da linguagem e do uso de instrumentos como transformadores da história da espécie humana, demarcadores da evolução filogenética e constitutivos da ontogênese.

De acordo com os pressupostos desta abordagem, o homem é sujeito marcado por suas experiências e interações com o mundo e com outros homens. Na filogênese, o uso de instrumentos alterou radicalmente a relação do homem com a sua realidade externa, pois esta passou a ser mediada.

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

Estas condutas vão sendo marcadas por uma história das interações humanas. Na história, nos elementos culturais criados pelo homens encontram-se a especificidade desta espécie, que faz das ações coletivas a origem da produção simbólica. Isto porque o homem vai se inserindo no plano da história das ações e de seus significados, criando signos socialmente compartilhados. Nesses termos, o instrumento, além de ser elemento da exterioridade, pois está relacionado às transformações que o homem faz na natureza, também se direciona ao plano intrapessoal. [3]

3 A discussão sobre o uso de instrumentos é realmente pertinente a este trabalho, pois como poderá ser observado, posteriormente, o brinquedo, entre outras funções, também é instrumento fundamental para o desenvolvimento lúdico. No entanto, torna-se necessário notificar que o instrumento também se transforma em signo (pois se orienta ao plano intrapsíquico), traz consigo toda uma história de significação, marcas culturais relacionadas às praticas coletivas e nas ações dos homens no uso destas ferramentas. O modo de brincar está relacionado com os siginificados históricos vinculados e estampados no brinquedos.

Por isso, um machado é, ao mesmo tempo, ferramenta, para domínio da natureza, e signo, palavra que designa o objeto em si, carregando a história das ações e de seu significado, através do jogo interpessoal da constituição da cultura. A palavra, signo por excelência, assume centralidade não somente pela possibilidade de o homem se comunicar através da negociação de significados, mas principalmente, pela mudança que o significado promove no plano mental.

Os homens vão criando e sendo criados por elementos mediadores que se tornam elo de dizeres sobre práticas coletivas. A linguagem, então, assume função central, é através dela que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações. Ela permite a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetos numa intrínseca relação com o funcionamento psíquico de ordem superior, pois o homem pode agir e pensar sobre os objetos sem que eles estejam presentes.

> ***"O papel central da estruturação das funções psíquicas superiores - segundo as investigações- é realizado pela fala e pelo pensamento verbal. Estas estruturas que, sem dúvida, são especificamente humanas, devem ser de maneira indissociável, incluídas entre os produtos do desenvolvimento histórico do homem" (Vygotsky, 1987a, p.194, tradução minha).***

As considerações de Vygotsky sobre o conceito de mediação semiótica estão intimamente relacionados à gênese do funcionamento superior. No domínio de

ferramentas culturais, no desenvolvimento humano está fundamentada a história das formas superiores do psiquismo.

Partindo deste pressuposto, as formas elementares do psiquismo humano se alteram através da mediação semiótica, pois o homem assimila padrões culturais de pensamento, apreendendo os meios culturais desenvolvidos historicamente, fazendo dos signos função central para as operações lógicas.

Na pesquisa a ser relatada, pode-se constatar que os aspectos do funcionamento lúdico, que são fundamentalmente estruturados no plano superior do funcionamento mental (pois, se caracterizam, basicamente, por sua origem na abstração, no imaginário) estão instanciados na relação entre signo e realidade. A realidade do mundo é captada pelos órgãos do sentido e carregada de significados produzidos na história dos homens. Estas imagens são armazenadas e memorizadas e, quando re- articuladas, dão origem ao funcionamento imaginário.

Para Vygotsky, o funcionamento superior possui raiz distinta dos processos elementares, pois aquele está estruturado pelos elementos mediadores que se encontram dispostos na cultura.

No entanto, a construção do funcionamento superior não se dá desta forma tão linear: realidade externa / signo/ funcionamento intrapsicológico. Ao contrário, apresenta um movimento dialético do campo interpessoal para o intrapessoal e vice-versa. No caso de crianças consideradas deficientes, por terem um desenvolvimento peculiar e atípico, a construção do funcionamento superior percorre vias distintas, se comparado ao desenvolvimento de crianças normais, pois, neste caso, o desen-

volvimento superior se encontra intrinsecamente relacionado às qualidades de interações (modos de interação com o mundo) e questões afetivas.[4]

Uma das preocupações de Vygotsky foi, sem dúvida, estudar o desenvolvimento de crianças "deficientes", isto se deve ao fato central de tentar concentrar esforços na compreensão e análise de como ocorria o desenvolvimento superior nestas crianças. Isto porque, o desenvolvimento cultural destes sujeitos é excepcional, em função de suas específicas formas de interagir com a realidade o que acarreta peculiaridade na construção de seu plano lingüístico e cognitivo.

Em seus textos publicados nos volumes de "Fundamentos de Defectologia" (1995), Vygotsky tece considerações sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, discutindo aspectos interessantes sobre o funcionamento mental dessas crianças.[5]

O autor afirma que, na filogênese, o desenvolvimento humano se desdobra em duas linhas: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Na ontogênese, essas duas linhas se fundem e formam um processo complexo que marca

---

4 Várias são as discussões sobre os rótulos atribuídos às crianças que possuem um desenvolvimento diferenciado por apresentarem "faltas" em seu aparato sensorial, físico ou cognitivo. Estes sujeitos reconhecidos como "deficientes" recebem este crivo social, no momento em que se descobre o seu diagnóstico. A partir daí, todas as suas interações com o mundo são constituídas com base no dado da deficiência e todo o enfoque ideológico agregado à concepção de deficiência (aquele que é incapaz, anormal, insano e coitado) vai sendo impregnado de sentido na vida destas crianças. No presente estudo, busca-se assumir uma posição sobre a relação entre deficiência e surdez, pois deve-se ter claro que a surdez não pode ser compreendida como uma deficiência de mesma natureza que, por exemplo, aquela apresentada pelos deficientes mentais. Isto porque, e daí não se trata de marcar fronteiras e evitar debater o conceito de deficiência, a surdez deve ser analisada sob um outro prisma, o da diferença lingüística, em função da necessidade de se respeitar uma comunidade que se expressa e se desenvolve por outras vias que não a oral. No entanto, o surdo é considerado socialmente como deficiente, aquele que não consegue interagir com o mundo, ***"...aquele que foi feito "anormal"..."*** (Souza,1996, p.5).

5 De fato, vale ressaltar como necessidade de se contextualizar o termo "defectologia", pois como afirma De Carlo (1997), esta disciplina era responsável por estudar o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência, a formação de professores e os métodos desta área. Vygotsky se apropria deste termo buscando analisar formas de intervenção adequadas no trabalho com crianças deficientes não se atendo à insuficiência por si mesma, mas buscando ***"...identificar as formas de reação do organismo e os processos edificadores da personalidade diante das deficiências."*** (De Carlo,1997, p.31).

a especificidade humana; o desenvolvimento humano é constituído pela cultura e transformado por ela. Por isso, analisar apenas o aspecto biológico não permite explicar o que é específico ao homem, não revela a origem do funcionamento mental complexo, pois a história das funções superiores encontra-se imbricada às possibilidades/ condições/exigências do contexto cultural. As bases explicativas orientam-se, assim, para a cultura e a história.

Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de atenção às contingências culturais e, no caso das crianças deficientes, às formas pelas quais estão sendo constituídas suas relações com o mundo. Tanto o desenvolvimento de uma criança normal como o de uma criança deficiente seguem as mesmas leis gerais; a diferença encontra-se nas peculiaridades do desenvolvimento de cada uma, determinando formas singulares de interlocução com outros e de intervenção no mundo.

Para esta abordagem, a limitação ou o déficit torna-se um potente impulso para o sujeito avançar, justamente porque cria obstáculos, proporcionando estímulos à produção de uma "compensação", dada a plasticidade do funcionamento humano.[6] O mecanismo de compensação, que transforma a deficiência em potencialidades emergentes, tornou-se um dos pontos centrais das discussões promovidas por Vygotsky em relação a condições não típicas de desenvolvimento.

Suas considerações mais gerais encontram-se nas críticas quanto ao modo de se compreender e pesquisar as crianças deficientes, pois, até então (e mesmo hoje), os trabalhos estavam impregnados pela abordagem clínica, que concentra os estudos

6 O conceito de compensação utilizado por Vygotsky diz respeito ao funcionamento plástico, potencialmente flexível do humano, e não deve ser confundido com as noções que fundamentaram as propostas da "educação compensatória", em décadas posteriores .

na deficiência, enfatizando os limites decorrentes dos defeitos, ou aquilo que a criança não consegue fazer. Nessa perspectiva equivocada, os diagnósticos e prognósticos acabam definindo, *a priori*, o nível intelectual que as crianças deficientes podem atingir.

Esta abordagem tradicional da área marcou um enfoque terapêutico e clínico no atendimento a estas crianças; além disso, por estar baseada em indicadores quantitativos, com a preocupação em medir e comparar padrões no desenvolvimento, acaba por restringir a avaliação ao apontamento de características estáveis e dos *limites* causados pela deficiência.

De fato, acreditava-se na impossibilidade de a criança deficiente possuir um pensamento desvinculado das experiências concretas e de alcançar níveis mais elevados de pensamento abstrato. Se o indivíduo é surdo, seria esperado, com base neste pressuposto, que o seu desenvolvimento intelectual sofreria perdas consideráveis pela impossibilidade de se constituir pela/na língua oral.

Seguindo este debate, Vygotsky (1995) redimensiona o tema e a questão da deficiência, apontando para a centralidade das relações sociais e dos intercâmbios na constituição do sujeito, destacando que é na dinâmica interativa, nas atividades coletivas, que os mecanismos de "compensação" podem ser ativados. Por isso, a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de um determinado diagnóstico, mas deve orientar-se para os movimentos interpessoais e as variadas esferas de competências. O problema das pesquisas tradicionais é centrar-se na deficiência e não nas imensas áreas de potencialidades que

devem ser aproveitadas para o desenvolvimento da criança.

> ***"Nesta perspectiva, não há uma evolução linear de funções parciais, crescentes ou deficitárias (...) do ponto de vista quantitativo, mas "revoluções" qualitativas relacionadas com a aparição de formas novas ou mais avançadas de mediação instrumental e/ou semiótica."(De Carlo, 1997, p.32)***

No que se refere às questões relacionadas à surdez, na obra já citada, Vygotsky busca elucidar alguns aspectos: O que a perda da audição pode acarretar para o desenvolvimento? Como o funcionamento mental é construído frente à impossibilidade de ouvir?

O problema central da surdez é a dificuldade do sujeito em se apropriar da palavra falada, o que acaba gerando obstáculos para sua inserção na cultura, pois a palavra, como comentado anteriormente, é o instrumento psicológico fundamental para o desenvolvimento das funções superiores. O surdo acaba ficando à margem das experiências típicas de seu meio social, o que gera um estado de "mutismo" e uma "falta de consciência", que compromete o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Em seus primeiros textos sobre o acesso do surdo à linguagem, ainda restritos às idéias oralistas da época, Vygotsky aponta a necessidade de o surdo aprender a língua falada, pois compreende a "língua gestual" como primitiva, limitada, que condena o surdo a um estado de subdesenvolvimento, ao não permitir a construção de conceitos e de imagens abstratas.

No entanto, em textos posteriores, o autor parece caminhar por um outro percurso, provavelmente, em função de seu maior contato com sujeitos surdos e os insucessos de se levar o mundo oral, aos surdos, a partir de treinos articulatórios e da proibição da mímica.

Vygotsky passa a admitir a grande dificuldade do surdo em aprender a falar e critica a linguagem artificial que os treinos geravam, convertendo a fala num ato mecânico e ausente de significação (língua morta), distanciando-o de possibilidades concretas de interação. A criança surda acaba pronunciando palavras descontextualizadas num funcionamento ineficiente às conquistas sociais.

Nessa reformulação o autor reconhece que a "mímica" (denominação então empregada, mas inadequada para as Línguas de Sinais) apresenta valor de signo, mas, por não ser utilizada pela sociedade majoritária, o seu uso deveria servir como passagem fundamental para garantir o acesso do surdo à linguagem oral.

Como bem explicado por Souza (1996), Vygotsky considerava a "mímica" como ferramenta para ampliar as possibilidades de interação social do surdo, elemento chave para o desenvolvimento lingüístico, mas que não deveria substituir a linguagem oral. No momento em que ampliasse as suas interações pela via oral, ele acabaria abandonando o uso da "mímica".

Nesses termos, a impressão inicial na leitura de tais proposições é presumir que Vygotsky (1995) não concluiu que a "mímica" era realmente uma língua representativa da comunidade dos surdos. No entanto, contextualizando seus textos, as pesquisas sobre linguagem, correntes na época e as considerações oralistas, o autor

prevê que a "mímica" é instância fundamental para aquisição da língua oral pelos surdos - uma atitude ousada para época (Souza,1996; Góes,1996).

Educação, surdez e linguagem

As inquietações com relação ao debate sobre a surdez têm exigido maior investimento de estudos, em especial nas áreas da Psicologia e da Lingüística, em função da discussão relacionada às concepções sobre linguagem e sua relação com o pensamento.

A situação social do sujeito, neste caso, está vinculada à perda de audição. Deve-se ter claro que o indivíduo surdo não ouve em função de um déficit fisiológico que impede ou limita a via auditiva. No entanto, este não é o principal problema para o sujeito surdo, mas, sim, a impossibilidade de adquirir naturalmente a linguagem oral, que é utilizada pelo grupo ouvinte majoritário.

> ***"O surdo é um indivíduo que não ouve, surdez implica não ouvir. Não ouve porque tem um déficit fisiológico que impossibilita a via auditiva. Mas a surdez é muito mais do que um diagnóstico médico. Ao não ouvir evidentemente carece de falar -é mudo porque é surdo. O efeito principal da surdez é, pois, a interferência com a comunicação por meio da fala"(Massone,1990, p.1, tradução minha).***

O fato de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo através da fala acarreta problemas para a criança

surda, principalmente, aquelas filhas de pais ouvintes, que constituem a grande maioria dos casos. Devido a essa circunstância, o curso de construção da língua e a constituição do sujeito lingüístico parecem percorrer vias distintas daquelas observadas em pais e filhos ouvintes.

Por essa especificidade, a área de estudos da surdez tende a fincar a tecla central sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Por isso, a surdez é palco de várias investigações que buscam pesquisar o papel da língua, neste caso, a de sinais, na constituição do sujeito surdo, bem como sua relação com a cognição.

A História dos Surdos e a problemática que ela suscita

Historicamente[7], a preocupação com a educação dos sujeitos surdos está oficialmente registrada a partir da publicação do livro de Juan Pablo Bonet, de 1620, **Reducion de las letres y arte para ensenar a hablar los mudos**, conferindo importância central à utilização da escrita digital, na atuação de pais e tutores de crianças surdas, para aprendizagem da escrita e da língua oral.

O interesse pela educação de surdos parece aumentar a partir do século XVII, através das inúmeras tentativas e técnicas pedagógicas para o ensino da escrita e da fala, vinculadas a uma preocupação central em tornar o surdo um sujeito socialmente independente ou, como afirma Souza (1996), "senhor de si", já que o domínio da escrita previa a possibilidade de o surdo tratar de seus próprios interesses, principalmente aqueles relativos à administração dos bens familiares herdados ou não.

7 As considerações desta análise encontram-se destacadas nos materiais de Marchesi,1987; Sanchez,1990; Sacks,1990; Souza,1996; e outros.

Com base nesta necessidade educacional - ensinar a escrita aos surdos de famílias abastadas - algumas experiências pedagógicas isoladas foram responsáveis pela estruturação de técnicas de trabalho que privilegiavam seu domínio.

O primeiro professor de surdos que se conhece foi o frade Ponce de Leon (1510-1584), que, por centrar seus esforços na tentativa de fazer os surdos aprenderem a ler e a escrever, inventou um alfabeto manual que servia como instrumento de acesso à linguagem falada e escrita.

Seguindo esta mesma preocupação com a escrita, outros professores se destacaram na tentativa de levar o mundo oral aos surdos, seja pela grafia, ou pelo treino da leitura labial. Entre eles encontram-se John Wallis (1618-1703), William Holder (1616-1698) e outros educadores, que criaram a sua própria metodologia de trabalho e iniciaram a discussão sobre a educação e a inclusão social desses sujeitos[8].

Como discute Souza (1996), até o início do século XVII, o mundo era povoado pela linguagem impressa, e a voz, em comparação com a escrita, era vista como substância transitória e precária, pois aquela se perdia no ar e se dispersava com o vento, enquanto a escrita era material registrado, permanente, e em direção a ela deveria ser norteado o conhecimento (p.159).

No entanto, Souza aponta que esta situação se altera a partir do século das Luzes, quando a língua passa a ser compreendida, a partir da relação entre significado e significante, um caso particular de representação. Sendo assim, como foi bastante argumentado pelo filósofo Condillac, considerando que a linguagem articu-

8 Outros educadores preocupados com a situação dos surdos abastados iniciaram, individualmente, técnicas de trabalho para levar a oralidade aos surdos, entre eles se destacam os Braidwoods, na Inglaterra, Amman, na Holanda e Pereire e Deschamps, na França.

lada possuía sua origem nas impressões causadas no espírito pelos objetos, a língua teria sido estruturada a partir de acordos entre os homens, desde a escolha sonora dos signos (gestos, sons e urros) até a convenção de signos institucionais que permitiu ao homem facilmente memorizá-los e aplicá-los a uma série de infinitos elementos. A língua passa a refletir uma idéia, surgindo então, o termo "linguagem em ação", defendida por Condillac e Degerando, designando, na filogênese, o momento em que ocorreu a construção dos primeiros signos.

Estes dois filósofos foram responsáveis por uma vasta discussão sobre o papel da fala, que acabou repercutindo na educação de surdos. Condillac argumentava que tanto a fala como o gesto, aqui ele citava especificamente os sinais, permitiria o desenvolvimento do pensamento. Degerando, por sua vez, ao considerar que a "linguagem em ação" era ainda rudimentar para o promover o desenvolvimento cognitivo, como os gestos usados por surdos, não possibilitava o desprendimento desvinculado da "linguagem em ação" acarretando um pensamento preso às idéias sensíveis.

Sem dúvida, essas discussões foram ao encontro de propostas educacionais para surdos iniciadas naquele século, Condillac defendia as propostas manualistas, no ensino para surdos, enquanto Degerando considerava os sinais rudimentares e com pobreza de significação, apontando a fundamentação das propostas oralistas.

"Se a reflexão dos surdo-mudos de nascença é habitualmente bem menos desenvolvida que aquela dos outros indivíduos da mesma idade, isto se deve atribuir ao fato de que eles não possuem outros signos que não os da linguagem em ação, e assim todas as vezes que eles se encontram sós seu

pensamento pode ser deter unicamente pelas idéias sensíveis"(Degerando, apud Souza, 1996, p.174).

Em meados do século XVIII, a discussão sobre a surdez se intensifica a partir da criação de estabelecimentos, internatos para aqueles, que num passado remoto eram considerados loucos, quase imbecis.

"... A situação das pessoas com surdez pré-lingüística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto mudos, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados (...) privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis"(Sacks, 1990,p.27)

Em 1755, foi inaugurada, na França, a primeira escola de surdos pelo Abade de L'Eppé, passando a privilegiar o acesso a leitura e escrita através dos sinais. L'Epée construiu os sinais metódicos, uma linguagem artificial que tinham duas origens diversas: ou provinham da linguagem de sinais utilizada pelos surdos parisienses ou eram sinais inventados, por ele, para adequar a sinalização dos surdos à língua francesa. Desta forma, nas apresentações pública de seus alunos surdos era notória a

facilidade que os estudantes possuíam de escrever em Francês. Mas, como destacado por Bebián (professor da escola do abade), os alunos só conseguiam estabelecer a relação de codificação e decodificação, tornando-se excelentes copistas, mas mantendo uma real dificuldade de compreender o que haviam escrito.

As manifestações públicas dos alunos de L'Épée foram, no entanto, fundamentais para ampliar o debate sobre a educação de surdos e, de alguma forma, popularizar esta questão.

Desde então, a institucionalização da educação de surdos acirrou o debate sobre a utilização de técnicas pedagógicas, o papel da linguagem oral e a forma de integração à sociedade majoritária. Subjacente a tais discussões já se evidenciava a tendência epistemológica de distintas (e incomensuráveis) teorias sobre a surdez e o sujeito surdo.

Inúmeras propostas educacionais foram aplicadas nos diferentes países da Europa no século XVIII e início do século XIX. Cada região possuía uma forma peculiar de educar os surdos; na França, como assinalado anteriormente, utilizava-se a comunicação com sinais para ensinar a leitura e escrita; na Alemanha, predominava o treinamento da linguagem oral, numa abordagem que consolidou os fundamentos do oralismo e na Inglaterra, o método utilizado também possuía seu viés oralista.

De fato, apenas no final do século XIX, a partir do Congresso de Milão (ocorrido em 1880), a discussão sobre a integração escolar e social na surdez parece afirmar-se de forma contundente nas propostas educacionais, neste caso, marcando a instauração da abordagem oralista como metodologia de trabalho que deveria ser se-

guida pelos países representados no Congresso.[9]

De acordo com a proposta oralista, para a integração do surdo à sociedade majoritária, a única forma viável seria a aprendizagem da fala e o "esquecimento" ou a proibição do uso da linguagem sinalizada, considerada como um fator de atraso ao desenvolvimento desse sujeito.

A língua de sinais, nesta abordagem, é compreendida como limitadora das possibilidades de integração social e, também, como bastante precária em suas funções representativas, enquanto sistema gramatical, etc. (conforme as já mencionadas colocações de Degerando). É, portanto, concebida como uma linguagem primitiva e deficitária para a expressão do pensamento.

Para uma maior compreensão sobre as teses centrais sustentadas pelo oralismo, vale resgatar algumas questões de fundo que nortearam a implementação de tal programa de forma tão bem sucedida e devastadora. De fato, nesta época havia uma preocupação crescente sobre o funcionamento dos órgãos articuladores da fala; a fonética ampliava o seu espaço de atuação, principalmente, a partir das considerações de Alexander Bell, um foneticista preocupado em pesquisar a relação da posição dos órgãos fonoarticuladores e a emissão de fonema. Além disso, pairava a idéia iluminista de que todos os homens, se preparados e bem treinados, poderiam se desenvolver plenamente. Desta maneira haveria uma solução para os surdos através de uma rigorosa disciplina que os conduziria à humanização. Estas novas formas de compreender o mundo e de organizá-lo foram amplamente argumentadas pelos positivistas, que

9 É importante destacar, que ocorreu uma votação neste congresso, de forma a validar a metodologia oralista, que deveria ser utilizada em toda Europa, impedindo de forma radical o uso da Língua de Sinais na Educação de Surdos e privilegiando a aprendizagem/treinamento da Língua oral. Deve-se ressaltar, que os professores surdos não puderam participar das resoluções finais que propuseram a instauração de tal programa de ensino para surdos.

desmereceram as concepções que não se baseassem em fatos concretos, no empiricismo, e fortaleciam as constatações científicas e quantitativas, por isso a idéia de que os sinais não eram comprovadamente uma língua, mas sim uma "mímica" que revelava a limitação do pensamento do surdo.

Ainda hoje, o oralismo se coloca como uma proposta à escolarização e integração social dos surdos. Entretanto, críticas severas são apontadas aos oralistas (Lane,1984; Behares,1989; Sanchez,1990; Sacks,1990 e outros) no que se refere tanto à sua concepção de linguagem quanto às técnicas utilizadas para aquisição da fala. Essa abordagem demonstrou a sua ineficiência em levar o mundo oral aos surdos e resultou no desprestígio da língua de sinais, fazendo predominar (até hoje) a concepção de que os sinais consistem em uma forma de comunicação carente de sistematicidade e pobre como instrumento de pensamento.

Assim como outros críticos, Sacks (1990) comenta que, no oralismo, os alunos surdos tiveram que aprender o que era antinatural para eles, foram impedidos de usar, no espaço escolar, a sua linguagem "natural" (não no sentido de propensão inata). As técnicas eram penosas e impediam a integração dos surdos, não só com ouvintes, mas também, com a comunidade de iguais.

Apenas por volta de 1960, a partir de um trabalho publicado nos Estados Unidos por William Stokoe, a língua de sinais começa a ser compreendida no seu aspecto lingüístico, de língua, havendo a elaboração do primeiro dicionário da Língua Americana de Sinais, que passa a nortear a "lingüística de sinais".[10]

10 Com base nas argumentações de Behares (1990), os estudos de Stokoe buscaram evidenciar que a Língua de Sinais apresentava os pré-requisitos necessários para o seu estatuto enquanto Língua. O autor aponta, adicionalmente, que a língua de sinais é utilizada por uma comunidade lingüística e tida como língua para aqueles que dela fazem uso.

Este lingüista concebia a linguagem como um comportamento humano, como uma função que estaria enraizada no reino animal. A diferença do animal para o homem se apresentava na complexidade do uso da linguagem, sendo que, neste último, a língua estaria associada aos processos de desenvolvimento da consciência. Nesse sentido, poder-se-ia encontrar níveis de associações tanto no *homo sapiens* como em animais vertebrados, o que indica que a natureza da linguagem está relacionada diretamente a uma via biológica do organismo para comunicação (ver Souza, 1996)[11].

Para Stokoe, a língua de sinais foi se estruturando a partir das interações e do convívio social dos surdos, e foi se tornando menos icônica e mais simbólica, pois cada gesto foi sendo associado a uma representação e, consequentemente, foi estruturando a gramática dos sinais.

Estes apontamentos alteraram radicalmente a própria concepção sobre surdez e sujeito surdo, já que a língua significa o mundo e estrutura o pensamento. A língua de sinais passou a ser analisada em seu aspecto lingüístico, como um sistema unificado e como "instrumento" de comunicação de uma determinada comunidade (Behares,1993).

Afetada pelas idéias de Stokoe mas preocupada com a educação de surdos, como preconizam as diretrizes educacionais para ouvintes, ainda em meados deste século, surge a Comunicação Total, uma outra proposta educacional que busca-

11 William Stokoe foi bastante criticado por seus colegas lingüistas, ainda muito fonocentrados, por haver defendido a idéia de que a linguagem, em sinais, era uma língua . Para sustentar tal argumento, Stokoe se utiliza das regras gerais do estruturalismo e, apoiado na tese de Saussurre de que a o aparelho vocal era problema secundário para os estudos sobre a língua, desnuda os mecanismos próprios da língua de sinais.

va soluções práticas para as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo. Privilegiou todas as formas de comunicação na prática pedagógica - a língua de sinais, a datilologia, a linguagem oral etc., recursos variados que, segundo seus proponentes, possibilitavam maior interação do surdo com o mundo circundante, o que resultou no desenvolvimento de estratégias comunicativas mistas ou bimodais.[12]

O avanço dos estudos sobre as línguas de sinais e os debates relativos às orientações educacionais foram oferecendo argumentos, cada vez mais consistentes, para a tecedura de propostas educacionais fundamentadas na educação bilíngüe para surdos. A educação bilíngüe propõe a aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível, sendo a língua representativa da comunidade majoritária aprendida como uma segunda língua. Defende-se a utilização das duas línguas em contextos distintos de uso e, consequentemente, um aumento nas possibilidades de interação social do surdo.

Nesta proposta educacional, a língua de sinais deixa de ser um empecilho e se transforma na condição central de integração social para o surdo. Primeiro, pretende-se que o surdo adquira, o quanto antes, a sua linguagem "natural" (a língua de sinais), possibilitando assim, a ampliação de suas interações sociais e sua maior penetração no universo cultural. Em seguida, propõe-se a aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua majoritária.

A discussão sobre a escolarização e a integração dos surdos, bem como seus diferentes encaminhamentos, envolve, necessariamente, a discussão do papel da

12 A Educação baseada na Comunicação Total ocasionou controvérsias a respeito do processo de aprendizagem dos surdos. Algumas pesquisas e revisões da área (como a de Marchesi,1987; Góes,1996; Lacerda, 1996; Souza,1996) apontam para o fato de que o uso simultâneo de duas modalidades lingüísticas (sinalizada e falada), de origem distinta, resulta numa criação de sistemas artificiais e ineficientes para a aquisição dos conhecimentos escolares e da escrita pelos surdos.

linguagem na constituição do homem.

Nesse sentido, frente às diferentes abordagens educacionais e aos apontamentos divergentes sobre a língua de sinais, cabe assinalar algumas concepções sobre a linguagem e o estatuto conferido à língua de sinais.

A Língua de Sinais frente a concepções sobre linguagem

Em termos gerais, as propostas educacionais para o surdo se diferenciam basicamente pelas distintas concepções sobre linguagem e a sua relação com a estruturação da atividade psíquica.

Essas diferenças evidenciam a polêmica relativa à língua de sinais: teria, efetivamente, um estatuto lingüístico? Seria realmente uma língua, ou permitiria o mesmo processo de significação que a língua oral?

Essas interrogações, hoje, invadem os campos da Psicologia, da Lingüística, da Sociolingüística etc., demarcando um espaço com uma maior possibilidade de imbricações do que realmente delimitações de território.

No que se refere à Lingüística, Massone (1990) lembra que a gramática estruturalista concebe a Língua como um sistema de signos vocais pelo qual o homem pode se comunicar, razão por que o som e o aparato fonoaudiológico se apresentam como essenciais para o cumprimento desta tarefa. A fala deve ser privilegiada e a comunicação que prescinde do oral é portadora de um comportamento patológico que se estigmatiza, portanto é artificial e limitadora.

A concepção estruturalista serve como pano de fundo teórico para maio-

ria dos trabalhos da abordagem oralista, isto porque a fala é tomada como canal privilegiado para interação social.

O lingüista Sausurre, principal representante do estruturalismo e seu fundador, concebe a língua como objeto de estudo em si mesmo, entidade abstrata que possui regras próprias, resultantes de formas complexas de relação que uma comunidade estabelece entre signos sonoros e conceitos. Para ele, o signo se apresenta sob duas partes indissociáveis - a existência de um conceito e de uma imagem acústica - , referindo-se assim, ao papel do som, mesmo que de forma secundária, na construção do signo.

> ***"... é bastante razoável que Saussurre, e os primeiros lingüistas (...) tivessem partido da "verdade" de que a linguagem de sinais era equiparável e, mesmo isomórfica, à mímica. Logo, pertence ao "mundo natural", ao heteróclito pertubador, ao imprevisível, ao irrepetível e ao individual. O problema é que a partir dessa "verdade" fizeram derivar outras, entre as quais "toda língua é oral". Da assunção dessa outra "verdade" foi recolocada uma outra (...) a da linearidade do signo. Ao ser vinculada à "natureza auditiva" do significante se exclui a existência de significantes de outra natureza (visual) e, em conseqüência, é banida da lingüística e dos lingüistas a possibilidade de vê-los como objeto de estudo. (Souza, 1996, pág.225)"***[13]

13 Contudo, torna-se importante ressaltar que foi Stokoe, apoiado nas considerações estruturalistas sobre a definição de língua que, considerando a via visual, provou que os sinais era realmente uma língua.

Contrapondo-se às colocações estruturalistas e tentando explicar a criação infinita de enunciações, Noam Chomsky, importante lingüista deste século, busca redimensionar os estudos sobre a língua, conferindo importância central aos estudos que pudessem revelar as leis lógicas e elementares já existentes na espécie humana, leis, por sua vez, inatas. Para esse autor, como bem destaca Souza (1996), "a face sonora e, mesmo a linearidade, poderiam ser aspectos absolutamente secundários (p.234)".

Estas proposições gerais foram responsáveis pela formação de vários pesquisadores que se apoiaram na língua de sinais para comprovarem seu estatuto lingüístico. Entre eles se destacam: Bellugi (1980); Elissa Newport e Ted Supalla (1978); e outros.

Bellugi, a partir de pesquisas sobre a língua de sinais, conclui que estas possuem uma estrutura espacial semelhante, apesar de apresentarem diferentes formas de sinalização, nas diversas regiões do mundo.

Elissa Newport e Ted Supalla (1988) concluíram que as crianças, mesmo submetidas ao uso incorreto da ASL (American Sign Language), elaboram com perfeição o uso gramatical da ASL, demostrando o caráter inato da competência gramatical no cérebro (ver comentários em Sacks, 1990, p.124-125).

A partir de estudos variados e de uma maior influência da Sociologia nos estudos relacionados à Linguagem, a Lingüística passa a incluir outras perspectivas teóricas e pressupostos que vão ampliando as considerações sobre a linguagem e os processos humanos. Entre as teorias mais recentes da Lingüística, destacam-se aque-

las que privilegiam o discurso, deslocando a concepção de língua como sistema abstrato, considerando a posição do falante e a incluindo na rede de movimentos dialógicos, as interações verbais.

Esta concepção tende a re-orientar o debate sobre a língua e, consequentemente, sobre a fala. Dentre as vertentes de uma visão discursiva, há trabalhos que conferem um papel central à linguagem em sua relação com a formação da atividade psíquica do homem.

Bakthin (1995), um dos autores que buscou redimensionar o papel da língua(gem) na constituição do homem, propondo novas possibilidades de estudo na Lingüística, atribuía ao signo lingüístico centralidade na constituição do indivíduo, em função de sua natureza social e ideológica. O autor comenta: ***"A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual" (p.35) "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência"(p.38).***

Esse autor assume que a produção lingüística está circunscrita pela história dos homens; aquilo que se fala, para quem se fala, como se fala são aspectos que estão além da língua e tornam-se compreensíveis pelo universo discursivo. O signo ideológico está sustentado "**...nas palavras e é acompanhado por ela" (Bakhtin, 1995, p.38)**. Por esse motivo, não há a preocupação explícita com o canal em que a língua é produzida, mas, sim, com os efeitos de linguagem na produção de sentido.

Em termos gerais, transpondo essa idéia para o objeto do presente estudo, significa afirmar que se o surdo se utiliza dos sinais como uma língua natural, os estudos devem orientar-se para a explicação de como estes sinais vão sendo organizados coletivamente na composição da língua e como esta se estrutura no plano intrapsíquico.

O problema de interesse nesta abordagem é, então, a relação existente entre lingua(gem) e os processos humanos, numa visão desconcertante pois, se por um lado, a linguagem é expansiva e flexível, compondo uma rede infinita de sentidos nos movimentos intersubjetivos, ela também estabiliza e proporciona os limites da interpretação.

"... a relação do homem com a realidade,mediada pela linguagem, só pode ser pensada no domínio da interpretação." (Morato, pág.18, 1996)

Assim sendo, a língua(gem) cria as condições possíveis para o desenvolvimento cognitivo, tanto por sua limitação, na interpretação e reconhecimento do mundo, como também, pela sua flexibilidade, nos elementos que estão dispostos na dinâmica interativa.

Nesse sentido, não se deve categorizar as línguas e atribuir-lhes valor, pois não existe uma língua correta ou mais desenvolvida; existem línguas diferentes. A língua não deve ser compreendida como algo acabado, num sistema de regras fechado, mas, sim, num movimento dinâmico.

Para Bakthin, desde o ínicio, no desenvolvimento ontogenético, a criança está imersa num mundo lingüístico, em função de sua imersão no fluxo dinâmico

da cadeia verbal de seu contexto social. O signo, por sua própria natureza fundante é polissêmico, desta forma todo o jogo enunciativo se baseia no diálogo, no qual o receptor e o locutor estabelecem uma compreensão de suas palavras. O jogo dialógico só pode instaurar-se em função da reflexão existente entre os pares envolvidos no diálogo e nas expressões lingüísticas que vão sendo constituídos. Sobre isso, Souza (1996) comenta: ***"Pensamento e Linguagem se fundem desde o início: não há conteúdo sem forma lingüística (...). A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que a ele se atribui um lugar discursivo (p.51)."***

Sendo a língua de sinais a língua natural dos surdos, que permite e promove a sua inserção no contexto histórico e cultural, como sujeito lingüístico que produz linguagem e por ela está circunscrito, é nesta referência que os estudos sobre a língua de sinais, bem como o desenvolvimento da criança surda, devem se basear.

Para alguns pesquisadores da área, como Behares (1990), Massone (1990) e outros, conferir um estatuto lingüístico significa estudar a Língua em sua relação com o sujeito surdo.

> ***"...a Língua de sinais é Língua porque pôde se demonstrar que é um todo unificado, um sistema, que contém signos convencionais (os sinais), uma gramática de combinação (redutível aos princípios da gramática de qualquer Língua), apesar das especificidades superficiais e uma semântica própria, traduzível à de outras Línguas."(Behares,mimeo, p.17).***

A língua de sinais é, portanto, uma língua representativa da comunidade surda, cujos membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou de anormalidade, mas, sim, em especificidades culturais. Por isso, o contato precoce do surdo com a língua de sinais torna-se fundamental, para constituição do intelecto da criança, ampliando as suas relações com o mundo, e garantindo seu pertencimento ao seu grupo social e reconhecimento de sua identidade cultural.

Com relação a este tema, Sacks (1990) comenta sobre as pesquisas neurológicas que tentam analisar e avaliar como o cérebro se organiza frente à língua de sinais. Hellen Neville, citada por Sacks, demostrou que as crianças usavam predominantemente o hemisfério esquerdo do cérebro na comunicação por sinais, pois seus usuários lêem melhor o sinal quando eles se estruturam no campo visual direito. Beluggi descobriu que o hemisfério esquerdo é fundamental para a língua de sinais, assim como a fala. Em termos gerais, significa afirmar que :

> ***"...a língua de sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de seqüencialmente organizada (Sacks, 1990, p.106)"***

A função da linguagem na estruturação do funcionamento mental superior vem sendo estudada por vários pesquisadores interessados em discutir como a língua de sinais vai sendo instância fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças surdas (Lacerda,1996; Goldfeld,1997 e outros).

Goldfeld (1997) demonstra, com base em seus dados de pesquisa, os variados momentos nos quais a fala egocêntrica, organizada em sinais, vai sendo utilizada pela criança na estruturação de sua ação. Além disso, a autora salienta a função da linguagem na atenção e memória, bem como nas instâncias em que são necessários os processos de abstração e generalização.

Discutindo a constituição do sujeito, principalmente no que se refere à esfera da cognição, estudos têm argumentado pela centralidade da linguagem no desenvolvimento mental humano; destaca-se não somente a possibilidade que ela traz para a comunicação, mas também para o funcionamento superior, o processo de simbolização, a construção do imaginário, da memória, da atenção etc.(Lacerda,1996; Morato,1996 e outros).

No presente estudo, busca-se discutir alguns destes aspectos, tomando como foco central o jogo de faz de conta em crianças surdas que se encontram em fase de aquisição da língua de sinais.

Nesse sentido o que interessa observar é como funciona o imaginário destas crianças, caracterizando os recursos expressivos que elas utilizam no brincar, em especial, na configuração de papéis. A atenção volta-se à participação fundamental que a Língua(gem) tem na constituição no plano cognitivo, que é aqui vinculado ao funcionamento imaginário, representado no acontecimento do faz de conta.

"A imperatriz criança - conforme o seu título já dizia - era a soberana de todos os inumeráveis países do reino sem fronteiras de Fantasia; na verdade, porém, ela era muito mais do que soberana, ou melhor, era algo diferente.

Não governava, nunca tinha empregado a força ou feito uso de seu poder, não dava ordens, não julgava ninguém, nunca atacava nem tinha de se defender de atacante algum; pois ninguém jamais pensaria em se rebelar contra ela ou em lhe fazer mal. Para ela, todos eram iguais.

Limitava-se a existir, mas sua existência tinha um significado muito especial: ela era o centro de toda a vida de Fantasia.

Ninguém podia compreender bem o seu segredo, mas todos sabiam que era assim. E por isso mesmo ela era respeitada por todas as criaturas daquele reino, e todos se preocupavam igualmente com a sua sobrevivência. Pois sua morte seria o fim de todos, o fim do incomensurável reino da Fantasia (p.29)."

(Historia sem Fim, de Michael Ende)

CAPÍTULO 2 - O papel da atividade de brincar no desenvolvimento da criança

As produções sobre a atividade de brincar variam consideravelmente com relação aos paradigmas teóricos sustentados pelos diversos autores. Apesar disso, pode-se constatar algumas concordâncias sobre a importância da atividade lúdica na ontogênese, particularmente, no que se refere às funções qualitativas que, ao brincar, as crianças desenvolvem.

Em geral, os teóricos (Winnicott,1975; Piaget e Inhelder,1995; Leontiev,1992; e outros) concordam que o brincar possibilita maior desenvolvimento da imaginação da criança, pois ela tende a realizar, no plano simbólico, as ações do mundo adulto, No entanto, estes autores divergem radicalmente sobre as leis gerais que motivam o brincar e sua relação com o desenvolvimento cognitivo.

Grugeon (1991) destaca as habilidades lingüísticas exploradas pelas crianças nas interações decorrentes do jogo, argumentando pela necessidade de se garantir o tempo e o espaço para as brincadeiras nas escolas.

Conforme Mellou (1994) aponta, o jogo dramático envolve interação com o ambiente em que a criança vive, transformação e imaginação, para que ela represente o que compreende do mundo. Nesse sentido, a criança se utiliza da imaginação para modificar o ambiente em que vive, criando novos objetos e atividades, enfim, criando novos ambientes.

"O jogo dramático ocorre quando a criança, através de interações com oambiente, adapta regras e cria situações de faz de conta, reais ou imaginárias, inventando novas histórias"(Mellou, 1994, p77)

Concordando com esses autores, McCaslin *(apud* Mellou, 1994) deduz que o jogo dramático promove determinados valores educacionais como cooperação, desenvolvimento lingüístico, crescimento social, habilidade de pensar criticamente, desenvolvimento de valores morais etc.

Há diferenças de interpretações do brincar, mesmo quando os autores referem-se a conceitos aparentemente similares (por exemplo, as idéias de desejo e necessidade). Apesar disso, a conclusão parece ser uníssona: certamente o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento social, intelectual e emocional da criança, proporcionando experiências qualitativamente essenciais na ontogênese.

Entretanto, apesar dessa marcante convergência, no plano das formulações gerais, a origem desta atividade, sua possível relação com o funcionamento mental da criança, a motivação da brincadeira e leis mais gerais que a regem, são aspectos ainda em discussão pelos pesquisadores, que, naturalmente, assumem esse debate conforme a perspectiva teórica na qual se espelham.

Nessas discussões, em algumas abordagens, o aspecto afetivo do brincar é destacado como um momento de satisfação, de prazer, uma possível "válvula de escape" emocional da criança, um espaço no qual, por exemplo, ódio e agressão podem ser vivenciados com menor contenção. Por isso, através da experiência lúdica, a

criança vai ampliando suas possibilidades de compreensão dos objetos e acontecimentos no mundo e encontrando momentos, através da fantasia, para compreendê-los e incorporá-los emocionalmente. A brincadeira fornece um espaço inicial e central para a ampliação das vivências emocionais, propiciando o desenvolvimento de contatos sociais .

Winicott (1975), em seu texto ***O Brincar: uma exposição teórica,*** aponta sua preocupação sobre o modo como a psicanálise interpreta esta atividade. Para este autor, a atividade lúdica "tem um lugar e um tempo" (p.62), pois não ocorre apenas no plano interno da criança, nem tampouco, no "**verdadeiramente externo**" (grifo meu*). "Brincar é fazer" (p.62).*

Assumindo esta posição, Winnicott (1975) conclui que as crianças brincam por prazer e para o domínio de suas angústias, controlando idéias e impulsos. Mas, para além desta dedução, o autor afirma: "A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência" (p.163).

Partindo de um pressuposto semelhante, alguns autores afirmam que o brinquedo é uma criação contínua e espontânea, outros já afirmam que através do brinquedo a criança conquista a sua primeira relação com o mundo exterior e entra em contato com o universo dos objetos.

A perspectiva cognitivista, apesar de estar menos orientada para estas questões do afeto, parece concordar com esses aspectos fundantes do ato de brincar. Considerando-se a visão psicogenética, Piaget e Inhelder (1995) admite que o brincar está intimamente relacionado à satisfação da criança, ou seja, o jogo "evolui pelo

relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividade, pelo único prazer de dominá-las e delas extrair um sentimento de eficiência e poder" (Piaget, 1975).

As considerações de Piaget sobre o jogo simbólico estão também relacionadas àquilo que ele discute com relação ao pensamento egocêntrico na infância, uma fase na qual a criança tende a apresentar uma fala orientada para si mesma e suas ações são realizadas a partir de uma perspectiva autocentrada. Nesse referencial, o jogo simbólico participaria da transição do pensamento egocêntrico para o social/ adaptado, no qual as ações das crianças estão guiadas também pela lógica do real e orientadas para o outro.

O jogo simbólico emerge no final da etapa sensório-motora e estende-se à pré-operatória, durante a qual as funções semióticas vão sendo desenvolvidas. Por isso, Piaget afirma que, num momento inicial, o jogo está basicamente livre de regras, orientado a uma satisfação momentânea da criança, transformando-se, num momento posterior, em razão do aumento da socialização da criança e da incorporação de uma regência de leis gerais.

Assim, a brincadeira é uma função assimilativa do eu, ou seja, é a possibilidade da criança em transformar a realidade à sua exigência emocional (Piaget e Inhelder, 1995).

Estes apontamentos são interessantes, mas outros autores destacam a necessidade de se compreender esta atividade de forma contextualizada, em termos de condições histórico-culturais em que ela ocorre.

Ariés (1981), por exemplo, ao relatar como as crianças e os adultos brincavam no século XVII, destaca a relevância dos contextos sociais, os modos como a sociedade vai compor o jogo em seu cotidiano histórico. Ou seja, condutas valorizadas pela sociedade estão refletidas na forma pela qual as crianças brincam. Esta forma de interpretar redimensiona a concepção da atividade e sua relação com a cultura.

Dentre os pesquisadores da abordagem histórico-cultural, Elkonin (1984) assumiu perspectiva semelhante ao estudar a origem filogenética dos jogos e sua estreita relação com os aspectos sociais. Em suas análises e discussões, buscou mostrar que os diferentes jogos em diferentes culturas refletem a organização das atividades de um determinado grupo social; as pessoas brincam/jogam de diversas formas, em diferentes culturas.

O Jogo de faz de conta na perspectiva histórico-cultural

Com relação à atividade lúdica, Vygotsky (1988a) discorda das pesquisas que apontam a origem do brincar vinculada à satisfação, ao prazer. Para ele, a criança brinca buscando preencher necessidades em sua compreensão do mundo adulto. Através do brincar, seus desejos podem ser imediatamente satisfeitos, a partir de um envolvimento com a situação imaginária configurada pelo brinquedo.

É no brinquedo que a criança realiza o irrealizável no plano da ação. Ela atua no faz de conta, para satisfazer as suas necessidades mais imediatas e realizar atividades que ainda não domina (andar a cavalo, ser enfermeira, cozinheira etc.), vivenciando aspectos relativos ao real, através das possibilidades do imaginário.

Nesse sentido, o faz de conta possibilita que a criança internalize aspectos do mundo adulto, das relações sociais, não apenas reproduzindo o mundo, como se o brincar fosse uma "colagem", mas transformando, ao brincar, a sua experiência pessoal. Desse modo, satisfaz o desejo e necessidade de compreender o mundo da cultura, estruturando o específico desta atividade que é a articulação entre o real e o imaginário, através da linguagem[14].

Essa interpretação enfatiza a reconstrução do mundo real como definidor da ação simbólica. É na atividade lúdica que a criança reconstrói as suas vivências com o mundo adulto, através das regras e das generalizações de papéis prototipizados culturalmente.

Oliveira (1998) destaca que, ao brincar, a criança assume vários papéis de modo a atingir seus objetivos nas interações utilizando-se de recursos expressivos (gestos, expressão corporal, palavras etc.) reveladores dos aspectos imitativos nas interações criança-criança. ***"Ao tomar-lhes o papel (...) a criança coloca-se dentro de formas mais complexas de funcionamento psicológico, ou seja, mais avançadas em relação a suas condições de atuação independente..."(p. 79).***

A autora também concorda com o fato de que a atividade lúdica possibilita um avanço nas competências habituais da criança, pois ela age além de seu comportamento cotidiano. O brinquedo cria uma zona proximal de desenvolvimento, um espaço de capacidades emergentes, promovendo uma transição do pensamento con-

14 Neste referencial, como já explicitado anteriormente, a linguagem é tomada como central na constituição do sujeito; o signo é, portanto, o elemento intrapsíquico que permite a organização do funcionamento superior; neste caso, refere-se as possibilidades de atenção, percepção, memória etc., ou seja, a estruturação do imaginário.

creto ao pensamento abstrato, a partir da maior flexibilização, da recomposição de significados (Vygotsky, 1988b).

O faz de conta, portanto, não pode ser compreendido como mera especulação fantástica baseada no irreal, dissociado de condições culturais de produção. Vygotsky, em seu texto ***Imaginación y Arte en la Infancia*** (1987b), argumenta que a atividade humana não pode ser assumida num pressuposto de mera reprodução e conservação de experiências vividas, mas, sim, pelas possibilidades que o homem tende criar e imaginar situações que não foram diretamente vivenciadas. A capacidade de criar é denominada imaginação e, que se desdobra na direção da fantasia, está relacionada à atividade prática dos sujeitos, pela linguagem.

Com base nas considerações de Vygotsky, a natureza humana deve ser compreendida a partir de intercâmbios culturais que são instanciados pela linguagem. A capacidade de o homem perceber e arquivar imagens do mundo encontra-se ancorada no movimento intrapsíquico do signo. Nesse sentido, a memória e a percepção não estão em contradição com o imaginário; pelo contrário, a fantasia se apoia na memória, dispõe do material arquivado e percebido do mundo em novas combinações, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, aspecto inovador (transformando as imagens do mundo) e cristalizador (refletindo o aspecto cultural e histórico do signo)

Deste ponto de vista, deve-se compreender as relações entre real e imaginário como uma fronteira que se dilui e se interpenetra (Pino,1998). No brincar, o real e o imaginário se interpelam, num mecanismo dialético, de forma a garantir ao jogo seu caráter fantástico (onde tudo pode ser realizado) e cultural (guiado por regras e

papéis sociais).

Ao brincar, a criança vê o objeto, mas desprende-se da sua determinação perceptual; ela o utiliza de um modo que supera aquilo que ela percebe. A sua ação é guiada pelo significado atribuído ao objeto e não exatamente pelo que ele representa no real. Assim sendo, uma pedra pode significar um carro; um balde pode significar uma montanha; um galho pode "se transformar" numa colher .

O brinquedo implica a transição de uma situação dependente do campo perceptual para uma nova situação, devido à transgressão tornada possível pelos recursos do imaginário. Apesar de a ação estar sendo guiada pelas coisas, o pensamento se separa do objeto concreto abrindo possibilidades ao campo das idéias. No entanto não é qualquer objeto que pode dar sustentação para qualquer significado e motivar uma determinada ação. Os objetos estão subordinados aos significados, mas estes requerem uma certa estabilidade na ação que a criança vai compor ao brincar.

Rocha (1994) considera que outros teóricos da corrente histórico-cultural (por exemplo Elkonin e Leontiev), por terem dado atenção a certos aspectos das interpretações de Vygotsky, privilegiam a dimensão do real e suas regras na atividade lúdica e negligenciam as possibilidades de superação do vivenciado.

Embora importante, a presença das regras e das condições vivenciadas não deve obscurecer a análise do desprendimento do real que também se dá no brincar. Rocha (1994) ainda argumenta que, nas análises de Vygotsky, são encontrados apontamentos, embora não plenamente explicitados, sobre a função transgressora do brincar. A atividade lúdica não é mera "colagem" do real, pois é permeada pelo desejo, no preenchimento de necessidades que não podem ser satisfeitas; é, portanto, gui-

ada por sua dimensão afetiva, pelos recursos do imaginário. Assim, as dimensões cognitiva e afetiva são fundamentais para se compreender a contribuição do brincar ao desenvolvimento infantil, no alcance de níveis de funcionamento complexo.

Góes (1996) evidencia posições distintas de pesquisadores, na leitura das propostas de Vygotsky sobre o brincar. A autora comenta, por um lado, críticas, como a de Fein (1979), pela ênfase que Vygotsky atribui ao real, à dimensão cognitiva, na configuração do brincar (a submissão às regras impostas pelo culturalmente vivenciado), distanciando-se das análises pertinentes ao afetivo do funcionamento imaginário. Lembra, por outro lado, que há críticas em outra direção; Vygotsky, ao privilegiar o imaginário, teria negligenciado as especificidades culturais, do mundo concreto que se impõe à criança (como, por exemplo apontam Gaskins e Goncu, 1993).

Apesar de algumas críticas serem pertinentes, a interpretação do brincar na abordagem histórico-cultural oferece diretrizes promissoras para se aprofundar o estudo dessa atividade. No presente trabalho, essa abordagem referencia a análise do brincar da criança surda, especificamente em relação à configuração de papéis implicados no jogo imaginário .

É através da palavra que a criança ouvinte vai definindo os seus papéis e compondo formas de ação partilhadas com seus pares. Oliveira (1988) destaca a dimensão interativa do brincar e os processos de significação emergentes no jogo, apontando os variados recursos lingüísticos que a criança vai utilizando para configurar a atividade.

Assim, no estudo do faz de conta, é fundamental examinar a composição

do papel e da cena, bem como a produção de sentidos emergentes no jogo, aspectos relacionados ao jogo dialógico sustentado pelos participantes através da linguagem.

A criança também vai compondo os significados de sua ação e negociando, diretamente ou não, com os pares. O jogo de faz de conta apresenta uma variedade de comportamentos, "modos de significação" do sujeito e o brincar vai sendo, então, constituído pelos signos. Cada gesto, cada palavra fundamenta o desenvolvimento do jogo, subvertendo o campo das coisas ao campo das idéias.

Nesse movimento de produção de sentidos, os recursos lingüísticos (elementos da significação) participam da atribuição de papéis e da configuração da ação no brincar e vão compondo um tema lúdico singular para cada criança.

Embora Bakthin (1995) não tenha discutido o desenvolvimento infantil, nem mesmo o brincar, é interessante destacar uma de suas formulações acerca dos processos de produção de sentido, que tem relevância para estas considerações. Para o autor, o significado não é transparente, não está previamente determinado, constituindo-se nos processos de enunciação.

O ***tema*** da enunciação está composto por todos os elementos lingüísticos, verbais ou não verbais, que se apresentam durante a atividade dialógica. O ***tema*** é construído pelo dito e não dito, no local de sua produção e seu momento histórico.

Arriscando uma transposição desse conceito para o âmbito do brincar, pode-se dizer que o ***tema*** emergente é aquele construído pelos protagonistas em seu contexto de apresentação, envolvendo aspectos negociados entre os pares. Assim sendo, o brincar não deve ser apenas compreendido pelo material verbal, mas também pela consideração das variadas formas de produção de significados que, definidos no

momento da brincadeira, vão definir sua singularidade e impossibilidade de repetição.

Com base nestas considerações, torna-se importante o fato de que, para compreender o brincar e estudá-lo, não basta atentar às palavras ditas, é necessário reparar nos movimentos intersubjetivos que possibilitam significações negociadas na dinâmica interativa. Por isso, apresenta-se como fundamental o exame de aspectos situacionais e a sua articulação com a palavra, na configuração da brincadeira, no que se refere tanto à incorporação de papéis, como à organização da ação lúdica.

O Brincar na criança surda

Quando pretende-se estudar o brincar de crianças surdas que utilizam intensamente sua gestualidade e que se encontram em fase de aquisição de língua de sinais e da língua falada, uma importante indagação diz respeito a como, a partir da dinâmica interativa, estas crianças vão compondo a brincadeira, em termos dos recursos expressivos utilizados na estruturação da atividade e do modo pelo qual esses recursos participam da configuração dos papéis simbólicos.

Como foi dito anteriormente, com relação à surdez o debate versa sobre concepções de linguagens e o papel da língua(gem) na constituição do sujeito. Nesse sentido, o interesse deste estudo é de pesquisar como os recursos expressivos e, mais especificamente, a língua de sinais se articulam com as ações componentes do brincar.

Vygotsky comenta (1988a) *que* ***"a palavra é o microcosmo da consci-***

ência humana" (p.132), que permite o desenvolvimento das funções superiores e revela a especificidade humana.

Frente à tais interpretações, cabe indagar sobre a repercussão que pode ter a experiência lingüística de sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, que não tiveram acesso a uma língua precocemente e, portanto, se desenvolveram linguisticamente de forma diferenciada, adquirindo tardiamente a sua língua natural, a de sinais.

Assim sendo, sabendo que o brincar é a atividade principal no desenvolvimento pré-escolar que envolve as articulações entre: língua e recursos expressivos, real / imaginário / funcionamento psicológico, flexibilização de significados pela linguagem etc., este trabalho visa a investigar como crianças com um desenvolvimento lingüístico atípico brincam e qual é o papel da língua de sinais e dos recursos lingüísticos na composição do brincar.

Cornelius e Hornett (apud Kyle e Woll, 1995) estudaram o brincar de 20 crianças surdas com idade de 5 a 6 anos. A metade destas crianças havia participado dos programas oral/auditivo, enquanto as outras haviam estado em uma sala de aula onde os sinais eram utilizados junto com a fala. Os autores chegaram à conclusão de que os alunos que haviam acompanhado o programa oralista brincavam sozinhos, não demostrando uma disposição à atividade coletiva, e o nível de agressão era bastante elevado. As outras crianças se utilizavam dos sinais para brincarem juntas, compondo um jogo lúdico mais complexo e com menor índice de agressão.

Góes (1997) pesquisou um grupo de crianças surdas em atividade numa brinquedoteca. A autora constatou, em suas observações, uma limitação nos usos de linguagem (sinais e fala) e uma tendência da criança surda a interagir nas brincadeiras

com apoio na utilização de recursos gestuais e expressão corporal, ou em aspectos situacionais. Por outro lado, apesar desta caracterização geral, não se verificou uma impossibilidade de construção da ação simbólica, nem mesmo, uma incapacidade de abstração, pois o uso de sinais, embora ainda em aquisição pelos sujeitos, já lhes garantia condições de um funcionamento mental de ordem complexa. O estudo mostrou que as crianças encenam episódios de faz-de-conta, de forma bem articulada e com apoio na língua de sinais. Elas brincam assumindo papéis diversos (do contexto familiar ou das esferas do mundo de atividades adultas - cabeleireiro, pintor, motorista etc.) e exploram, também no faz-de conta, ações que são pertinentes à pessoa ouvinte (quando brincam de conversar ao telefone, ou de médico que ausculta o paciente etc.). Essa e outras pesquisas sobre a surdez vêm considerando o papel fundamental da língua de sinais na constituição do sujeito surdo.

Delimitação do estudo

Com base nestas considerações e buscando ampliar as discussões sobre o desenvolvimento na surdez, a presente pesquisa focaliza o brincar de crianças surdas, elegendo uma brinquedoteca como local propício para a observação desta atividade. [15]

É escassa a pesquisa sobre o brincar em crianças surdas, e indagações variadas se colocam sobre o modo de funcionamento lúdico em sujeitos que se cons-

15 Estudos recentes vêm apontando a importância dos momentos e da organização de espaços lúdicos no desenvolvimento infantil (por exemplo, Bergen e Oden 1987; Mellou,1994) e propondo o incentivo à criação das salas de brinquedos, ou brinquedotecas.

tituem com peculiaridades na esfera das experiências de linguagem.

O interesse específico do presente estudo está na forma pela qual os papéis são assumidos pela criança, na atividade de faz de conta. Busca-se pesquisar e esclarecer o modo de funcionamento lúdico das crianças surdas, focalizando duas indagações gerais: Como elas assumem/encenam os papéis no jogo simbólico? Como a fala e/ou sinais constituem o seu brincar?

Através do exame de material videogravado, busca-se compreender os modos de funcionamento lúdico de crianças surdas, focalizando os recursos expressivos e lingüísticos que elas incorporam ao faz de conta na configuração de papéis, em relação ao uso dos objetos disponíveis e à interação estabelecida com parceiros da brincadeira.

Focalizando a criança surda em idade pré-escolar que vivencia experiências de uso de língua de sinais e da língua falada, pretende-se analisar a participação da linguagem (fala e/ou sinais) e de outros recursos semióticos ligados à gestualidade e à expressão corporal na composição de papéis lúdicos. Em outras palavras, pretende-se examinar os modos pelos quais a criança compõe as personagens que encena: se pela linguagem, por gestos, por pantomima ou pelas ações típicas correspondentes aos papéis.

Para atender a tal objetivo, faz-se necessário, ainda, considerar os tipos de recursos materiais utilizados, já que a assunção de papéis pode ser direcionada pelo tipo de brinquedo utilizado pela criança. Assim, por exemplo, a criança brinca de boneca e sua atividade lúdica é guiada pelas imposições do objeto-pivô (objeto que é

usado para significar o outro). Por isso, a questão se articula, de maneira complementar, à indagação sobre a participação da linguagem e dos recursos semióticos na composição dos personagens.

Capítulo 3: Considerações Metodológicas

A Brinquedoteca e seu espaço físico.

A brinquedoteca em que o estudo foi realizado é vinculada a uma universidade em Campinas, S.P., atende a uma clientela diversificada, privilegiando, no entanto, o agendamento de grupos de crianças com deficiência, que freqüentam instituições especiais.

O setor funciona numa sala de 40 metros quadrados, tendo uma coluna de sustentação central, na qual são fixados desenhos das crianças e/ou recados.

Como esta sala se localiza no porão do prédio da universidade, a pouca luminosidade e a ventilação insuficiente requerem luz artificial e o uso permanente de ventilador. Duas das paredes contêm prateleiras abertas, nas quais encontram-se expostos todos os brinquedos. A sala possui uma diversidade de recursos materiais, tais como bonecos, animais, "kits" relativos a reprodução de objetos específicos às atividades do mundo adulto (cozinha, feira, supermercado etc.), jogos diversos, materiais para montar e livros.

O espaço da brinquedoteca está subdividido em três cantos específicos: 1) o canto do "camarim", localizado em um tablado circular, que possui um cabideiro com várias fantasias, um espelho fixado na parede, material de maquiagem, mesas e cadeiras, compondo um ambiente para brincadeiras de teatro, cabeleireiro e outros; 2) um canto de almofadas com bichos de pelúcia e bonecos; 3) e um canto de instrumentos musicais, com reproduções de brinquedos de um piano e de variados instrumentos

de percussão.

Além destas subdivisões e das prateleiras já referidas, há vários outros objetos e peças de mobiliário distribuídos pela sala (mesas e cadeiras infantis, móbiles no teto, caixas de papelão etc). Em função da variedade do material, pode-se notar uma flexibilidade na organização deste ambiente físico, pois as crianças ou os adultos podem reestruturá-lo da maneira que preferirem para possibilitar uma configuração variada das brincadeiras.

A Caracterização dos participantes e das sessões de brincadeira

O estudo baseia-se num banco de dados que contém registro vídeo-gravado de atividades de três grupos de crianças surdas, de 3 a 7 anos de idade. O material foi documentado durante um período de aproximadamente dois anos. Para o propósito desta análise será focalizado um grupo de crianças que tinha entre 6 e 7 anos e que era composto por uma menina e sete meninos.

A condição de surdez dessas crianças enquadrava-se entre o grau profundo e severo. As crianças eram, todas, filhas de pais ouvintes, o que sugere pouco (ou mesmo nenhum) contato com os sinais na fase inicial da infância. No entanto, desde o ano anterior às observações, a instituição vinha proporcionando, regularmente, às crianças e, em caráter opcional, a seus pais, atividades com instrutores surdos, para que pudessem aprender a Língua Brasileira de Sinais.

As sessões da brinquedoteca contavam com a presença da professora do grupo pesquisado. Ela acompanhava as crianças, da instituição até a brinquedoteca, e

participava das brincadeiras. Algumas estagiárias da instituição e monitoras da própria brinquedoteca também podiam estar presentes durante as atividades, sendo que o número de adultos presentes a cada sessão variava de três a cinco.

O grupo pesquisado freqüentava a brinquedoteca quinzenalmente, em horários previamente agendados, na parte da manhã, durante um período de uma hora e meia.

As crianças chegavam e escolhiam os brinquedos, os parceiros e as brincadeiras. Os adultos brincavam junto e, quando necessário, coordenavam o uso dos brinquedos, para que todos pudessem brincar com os objetos desejados. Também, orientavam os jogos de regras e, freqüentemente, participavam do faz de conta.

Ao final do horário da visita, as crianças deveriam arrumar a brinquedoteca, deixando-a organizada para o grupo seguinte.

Construção e Análise dos Dados

A transcrição dos vídeos foi efetuada com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa, que é uma pessoa surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. A tarefa de transcrever esse tipo de material é bastante trabalhosa e demanda um tempo bem maior que o necessário para registro de situações usuais com sujeitos ouvintes/falantes.

Com base nos objetivos propostos para esta pesquisa, o trabalho para análise dos dados deteve-se nos episódios de faz de conta, focalizando a configuração de personagens e as formas de uso de objetos, bem como averiguando os recur-

sos lingüísticos e expressivos que as crianças utilizavam nessas composições do brincar.

A construção dos dados envolveu exame dos conjuntos de vídeos do grupo focalizado; seleção de episódios de interesse; definição de tópicos de analise em função dos objetos buscados; e exploração desses tópicos, considerando os recursos expressivos e lingüísticos utilizados.

Nesse sentido, foram construídas unidades temáticas que buscaram refletir a composição do brincar dessas crianças surdas, conforme será relatado no próximo capítulo. A análise foi orientada para explorar: a) o uso do brinquedo na organização do jogo imaginário e os processos de flexibilização de significados instanciados pela língua de sinais; b) a configuração dos papéis, destacando-se as relações destes com os recursos de linguagem utilizados e o envolvimento de parceiros; c) e as representações lúdicas que demonstram o caráter transgressor das circunstâncias do real.

Capítulo 4 - Características do jogo imaginário em crianças surdas: os papéis no jogo de faz de conta

Conforme argumentado na Introdução, estas análises estão apoiadas na tese de que, ao brincar de faz de conta, a criança guia-se pelos significados que impõe ao campo perceptual, e sua ação é impregnada por valores culturalmente compartilhados, vivências sociais e negociações que vão ocorrendo no próprio desenvolvimento da atividade.

Com base nos objetivos e no exame inicial do material documentado em vídeo, foram definidos dois tópicos gerais de análise:

A- A utilização dos objetos e os recursos expressivos na configuração de papéis, em que se aborda a relação da criança surda com os brinquedos disponíveis, demarcando as possibilidades de flexibilização dos significados conforme os usos que faz dos objetos-pivô;

B- Os modos de configurar os papéis e a participação da linguagem, tópico que focaliza o uso do brinquedo e sua transgressão pelo imaginário, em referência à forma pela qual essa criança define os papéis incorporados no faz de conta, em termos dos recursos (lingüísticos ou não) que ela utiliza para configurar do que está brincando e quem está representando; a extensão da atribuição de papéis a objetos utilizados na composição do brincar, através da linguagem narrativa; as situações lúdicas

nas quais a criança assume papéis de modo flexível, frente às expectativas vinculadas a suas referências de identificação (em relação, por exemplo, a seu gênero e a sua condição de surdez).

A- A utilização dos objetos e os recursos expressivos na configuração de papéis

1- Formas de utilização dos objetos

A utilização do objetos-pivô durante a atividade lúdica já foi estudada por autores da corrente histórico-cultural (Vygotsky, 1988b; Leontiev, 1992 e outros), mostrando que o brinquedo promove a transição de uma ação vinculada às restrições impostas pelo ambiente imediato, para uma ação orientada pelo significado dos objetos, quando a criança age independentemente do que vê.

Na fase inicial do brincar, o uso do brinquedo está associado a uma maior colagem do imaginário ao real, ou seja, a criança brinca de forma muito vinculada àquilo que ela vivencia em suas relações com o mundo. Vygotsky exemplifica: uma criança brincando com uma boneca repete o que a sua mãe faz com ela, sendo que as regras estão dispostas, no brincar, ainda de forma condensada, e o imaginário está muito preso à reprodução do real. O brinquedo está associado a uma lembrança do que aconteceu, uma memória em ação.

Nos anos posteriores, com o maior desenvolvimento do brincar e do funcionamento lingüístico, as regras tornam-se centrais na atividade lúdica, de forma que a

criança brinca conforme a complexidade que os papéis envolvem na atividade.

O exame do material sugeriu a consideração de três categorias referentes a variações na convencionalidade do uso que a criança surda faz dos brinquedos. Na apresentação a seguir estão descritos esses usos e os recursos expressivos e lingüísticos que participam da configuração do brincar.

a) Uso convencional do brinquedo

Uma primeira categoria diz respeito a momentos de "faz-de-conta" nos quais as crianças estão presas à determinação do objeto-pivô e constróem apenas ações impostas pelas características perceptuais e funcionais deste, sem inserir esse manuseio numa encenação seqüencial que o contextualize.

Episódio 1: A comidinha

Guilherme vai para o canto onde se encontra montada o Kit de cozinha, que está em cima de uma mesa, e passa a manusear uma batedeira. Ele coloca os objetos de imitação de comida dentro da bacia da batedeira e começa a mexer a bacia, acrescentando os ingredientes aos poucos. Continua na atividade, por algum tempo, sempre misturando os ingredientes.

Pode-se notar, neste episódio, que o brincar vai sendo composto por ações esquemáticas e típicas com os objetos, que reproduzem atividades do cotidiano do mundo adulto. O fazer de conta encontra-se estruturado pelo uso do brinquedo, pois

este vai guiando a ação da criança. Guilherme prepara as comidinhas, seguindo um esquema subordinado às possibilidades de ação circunscritas pelo uso típico da batedeira.

Com base nas considerações de Vygotsky (1988b), a brincadeira de Guilherme parece estar bastante vinculada à percepção que ele possui do real, uma memória em ação, e os recursos do imaginário ainda estão subordinados às condições impostas pelo real. Como afirma o autor, os elementos da imaginação estão instanciados pela experiência passada, ancoradas na realidade, numa relação direta com a memória e a percepção. Esses recursos expressivos vão sendo utilizados para uma adequada configuração das ações frente ao objeto. Entretanto, a criança brinca basicamente apoiada nas implicações culturais que os brinquedos demandam e fica restrita a estas condições.

***"...a imaginação pode criar novos graus de combinações, mesclando primeiramente elementos reais (...), com imagens de fantasia, sucessivamente. Mas, mesmo os últimos elementos, que integram as imagens mais distantes da realidade, constituem sempre impressões da realidade (Vygotsky*, 1987b, p.17, tradução minha).**

Nesse sentido, pode-se afirmar que Guilherme se atém ao real para compor a sua ação lúdica e, para fazê-lo, não foi necessário apenas lembrar, mas colocar a memória em prática. Para tanto, a criança precisa ter disponível no plano cognitivo e

um desenvolvimento expressivo que lhe possibilite lembrar e agir, atribuindo significado a sua ação.

b) Uso convencional do brinquedo em contextos de rede de significados

Em uma segunda categoria, pode-se observar que o tema da brincadeira está sustentado pelo objeto-pivô, em seu uso convencional, mas a ação das crianças desdobra-se para além das características percebidas, ou seja, nessas situações, ocorre um maior desprendimento da ação lúdica frente ao objeto. Por exemplo, as crianças estão brincando com um Posto de Gasolina e, a partir deste contexto, iniciam diálogos, constróem informações que não estão disponíveis no perceptual-imediato; sinalizam que precisam lavar o vidro do carro, colocar gasolina etc.

É importante salientar que, nesse desprendimento, os recursos lingüísticos se fazem mais presentes que na primeira categoria; os sinais, os gestos e a parceria são fundamentais para a seqüência do jogo como se pode observar no episódio a seguir (nesse, assim como nos demais episódios, os sinais estão reproduzidos em caixa alta).

Episódio 2: O Café

Ronaldo senta-se à mesa junto com a monitora, aponta para o jogo de café que encontra-se em cima da mesa e sinaliza:

Ronaldo -LEITE/CAFÉ/AÇÚCAR

Então, coloca o leite na xícara, em seguida, o café e duas colherinhas de açúcar (utiliza vários materiais do jogo de café, indicando o leite, o café e o açúcar). Entrega a xícara para a monitora, que toma o café e brinca com Ronaldo, simulando que o café está queimando a língua.

Monitora -QUENTE/ESPERAR

Ela continua a brincadeira... Assopra a xícara e "toma" o café com leite.

Monitora -GOSTOSO (aponta para Ronaldo)

Imediatamente, Ronaldo aponta para o açucareiro

Ronaldo –AÇÚCAR?

Monitora continua a brincadeira, "toma" mais um pouco de café.

Monitora - OBRIGADO/BOM

Ronaldo -ACABAR

Monitora lhe entrega a xícara e pergunta:

Monitora –TER MAIS?

Monitora repete a pergunta:

Monitora -VOCÊ MAIS TER ?

Ronaldo –ACABAR

Episódio 3: Posto de gasolina

Rafael está andando de joelhos no chão com dois carros em uma das mãos e sinaliza para monitora:

-CARRO (mostrando com o dedo) / AMIGO

A monitora sinaliza:

-SEU (aponta para o carro) / AMIGO

Rafael continua andando com o joelho no chão e brincando com o carro, como se estivesse acelerando vocaliza:

-Ram! Ram! Ram!

Ele olha para um brinquedo um brinquedo que possui macacos pendurados em uma árvore e acelera para o carro bater na árvore. O carro bate na árvore e Rafael sinaliza:

- CARRO / BATER / ÁRVORE

A monitora se dirige para Rafael e sinaliza:

- NÃO / QUEBRAR/ ÁRVORE (faz sinal que a árvore cai

Rafael continua com o carro bem próximo da árvore. A monitora continua:

- MACACO / BATER / MORRER

Rafael pegou um macaco e o colocou no chão, chamando a atenção da monitora:

- OLHA (indicando que o macaco estava morto)

Rafael então, continua andando com o carro perto da monitora.

Nestes episódios (2 e 3), o jogo vai sendo composto a partir da interação direta do adulto ouvinte com a criança surda. Em termos gerais, a dinâmica lúdica vai

se organizando no diálogo entre os pares, sendo que, de modo diferente do episódio analisado anteriormente, as cenas incluem, nestes casos, elementos outros que não estão diretamente relacionados ao uso do objeto, mas inclui também, uma rede de significados além do uso funcional dos objetos-pivô.

O descolamento do real é possível a partir dos significados criados na dinâmica interativa e que, instanciados pelo uso da língua de sinais, de expressões vocais e corporais, indicam uma situação que não se encontra vinculada à situação concreta, mas está baseada no funcionamento do imaginário.

Rafael brinca com seu carrinho e insere a monitora no jogo lúdico avisando que o carro vai bater na árvore. Ela, por sua vez, indica que ele não pode quebrar a árvore, pois o macaco pode morrer, mas Rafael parece afirmar a sugestão da monitora e coloca o macaco no chão como se ele estivesse morto. Ele pede para que a monitora continue a brincadeira (dizendo: - OLHA), mas esta não percebe o seu chamado e vai atender outra criança.

Na situação do café, o jogo de xícaras é usado, como tal, pela criança assim como Rafael usa o seu carro e todo o resto de seu cenário; árvore, macaco etc. No entanto, Ronaldo insere os objetos num ritual de ações em que nem tudo precisa ser significado por suporte tangíveis. Isto é, o faz de conta vai além do manuseio e atribuição da funcionalidade do brinquedo. A monitora encoraja Ronaldo a efetuar esse desprendimento quando diz "está quente", "é gostoso", "tem mais? ". O menino age de acordo com o que é sugerido; ele também toma a iniciativa de oferecer mais açúcar e fecha a seqüência indicando que o café acabou.

É importante destacar que o diálogo entre os personagens configurados permite recriar essas cenas cotidianas, nas quais incluem-se normas de relações interpessoais (oferecer/agradecer), ou mesmo, no caso de Rafael, situações vividas socialmente pelas crianças (por exemplo, no trânsito das ruas), nas relações de causa-efeito (CARRO / BATER / MACACO / MORRER) e referências a aspectos da situação que são instanciados pela linguagem (quente, gostoso, acabou, morrer etc.).

Essas características dos episódios são diferentes das observadas na primeira categoria, na qual a criança usa adequadamente objetos mas restringe-se à forma de manuseio, sem construir um contexto e uma seqüência de acontecimentos que extrapolem aquilo que o objeto sugere. A diferença entre as duas composições está, fundamentalmente, na parceria e na linguagem – neste caso, a de sinais.

De fato, a variedade dos recursos lingüísticos utilizados na configuração do tema lúdico, bem como o uso de gestos e de toda uma expressão corporal, vai sendo sustentada pelos sinais, que permitem compor aspectos da brincadeira que não se encontram ancorados no brinquedo.

É através da língua que elementos não tangíveis organizam o jogo, de forma a possibilitar uma maior elaboração e flexibilização dos significados, pois os personagens compõem a brincadeira com elementos que não estão presentes no campo perceptual-concreto. Por exemplo, o oferecimento de "mais açúcar", embora sugerido pela presença do objeto (açucareiro), está intimamente ancorado às possibilidades do imaginário e da significação pela palavra/sinal.

Como já foi indicado, a gênese do brincar encontra-se nas condições

sociais e históricas em que os sujeitos estão inscritos e nas transformações que o funcionamento imaginário permite efetuar. Por isso, o movimento da brincadeira permite a emergência de objetos e de elementos que não estão presentes no concreto, mas encontram-se configurados pela linguagem, através das possibilidades do imaginário.

Neste episódio, diferentes recursos expressivos vão acompanhando os sinais, ou seja, a palavra/verbo ganha centralidade, de forma a configurar uma situação que se descola do contexto perceptível e se estrutura pelo imaginário.

Observa-se, neste caso, que a língua de sinais faz a diferença na composição do jogo simbólico, possibilitando uma brincadeira regida pelo real, mas também composta por aspectos do imaginário, ou seja, pela inserção de elementos que não estão dispostos no campo perceptual imediato. De fato, a experiência lingüística, a aquisição de uma língua, parece alterar a forma e a complexidade do faz de conta, principalmente no que se refere à articulação entre o real e o imaginário, ampliando as possibilidades deste último.

c) Uso do brinquedo e sua transgressão pelo imaginário

Uma terceira categoria de uso de objetos refere-se àquelas brincadeiras nas quais as crianças transgridem as imposições do campo perceptual imediato e, através do imaginário, utilizando sinais e uma forte expressão corporal, criam um tema original, desvinculado da significação dos objetos-pivô.

No episódio que se segue, pode-se observar o uso da língua de sinais na transgressão dos significados dos objetos, colocando nas coisas uma nova significa-

ção para a brincadeira. Verifica-se a passagem do mundo das coisas percebidas para o mundo das idéias, uma passagem em que a palavra recorta e subverte o perceptual-imediato, guia a ação das crianças, num tipo de situação lúdica apoiada no imaginário e descolada do real-concreto.

Episódio 4: A Cobra

Claudio, Rodrigo e a monitora estão segurando o pescoço de uma cobra de tecido que encontra-se estendida no chão. Rodrigo senta-se na cabeça da cobra, Claudio no meio da cobra e a monitora atrás. Passam a brincar de andar com a cobra.

Monitora olha para Claudio:

Monitora – CARRO (indicando que a cobra representa agora um carro)

Claudio ri.

Rodrigo segura e puxa a cabeça da cobra e tenta fazer com que ela ande sobre o chão. Mas, Claudio está distraído e, quando Rodrigo puxa a cabeça da cobra, Claudio quase cai.

Monitora faz de conta que caiu no chão e sai do grupo.

Então, Claudio dirige-se para Rodrigo que o observa com atenção:

Claudio- ESSA (aponta para a cobra) MOTO/CARRO/NÃO/MOTO/ MOTO (indicando que a cobra deve representar uma moto e não um carro)

Rodrigo vira-se para o lado direito e vê que Claudio pega uma caixa

com óculos.

Rodrigo- SEGURA/CAIXA/LEVAR (sugerindo que vão carregar o pacote na moto)

Claudio pega a caixa e continua andando na cobra, utilizada como uma moto. Em seguida, desiste de brincar e pega um taco de golfe, enquanto Rodrigo continua a dirigir a "moto".

Nesse episódio, a brincadeira com a cobra começa e a monitora sugere uma re-significação de "cobra" para "carro". As crianças aderem à sugestão e agem em conformidade com a nova situação criada pela palavra do adulto.

No entanto, uma das crianças volta a ressignificar a situação e determina que a cobra não é um carro; na verdade, é uma moto, o que provavelmente está relacionado à posição de "montar" a cobra, mais semelhante a uma moto do que a um carro.

A mudança da significação de "carro" para "moto" está estabelecida pelo diálogo de Claudio com Rodrigo, através do uso de sinais - "CARRO / NÃO / MOTO", marcando assim, a especificidade da temática lúdica e seus desdobramentos.

Pode-se notar, aqui, o movimento dialético do jogo simbólico: a origem social do brincar pela adesão à realidade, bem como a transgressão do real pelo imaginário, que possibilita a transformação de uma cobra em uma moto, implicando uma maior flexibilização dos significados, o que só é possível pela palavra.

Porém, a flexibilização apresenta limites, pois é preciso que o objeto

comporte o gesto (como argumenta Vygotsky,1988b); ao ser "montada", a cobra de tecido propicia mais os gestos (posturas, movimentos) de um motoqueiro que o de um motorista. O imaginário vai sendo composto pelas condições dos objetos, possibilidades dos objetos e regularidades da linguagem para melhor configuração da ação lúdica.

Vygotsky (1987b) aponta para o fato de que no brincar também se apresentam situações em que o real se integra aos elementos do imaginário e, este, por sua vez, o subverte. O autor afirma que quanto maior for a experiência humana, quanto mais ricos os elementos de que o imaginário dispõe, maior é a atividade criadora.

Ou seja, a ampliação de experiências da criança sobre o mundo em que se insere repercute no aumento das possibilidades de transformar o real pela imaginação. Por outro lado, as imagens que a criança possui do mundo vão sendo impregnadas pelos recursos do imaginário, de forma que a criança passa a imaginar situações que ainda não vivenciou; possa criar imagens e situações que estão indiretamente apoiadas pelo real.

Para esse avanço no funcionamento imaginário, torna-se fundamental o desenvolvimento lingüístico, de forma que a criança seja capaz de criar, frente às situações do real, uma outra situação.

Como foi dito anteriormente, existe uma intrínseca relação entre as possibilidades do imaginário e o desenvolvimento lingüístico, principalmente pelo fato de a linguagem ser condição central para a estruturação do funcionamento psíquico superior. Considerando os dados ora em questão, cabe a interpretação de que, mesmo passando por um percurso lingüístico diferenciado das crianças ouvintes e dos surdos

filhos de pais surdos, as crianças surdas pesquisadas, com uma aquisição tardia de língua de sinais, conseguem se utilizar dessa língua e de vários recursos expressivos, na atividade de brincar, de forma a subverter o real às exigências do imaginário.

Esta situação alerta para o fato de que não se deve tratar o sujeito surdo como aquele que possui uma deficiência de linguagem, mas, um sujeito que se constitui pela linguagem de forma diferenciada, principalmente, se for considerada sua capacidade para usar a língua de sinais. A idéia da deficiência advém, em especial, da dificuldade de haver um processo natural de aquisição da fala; na fase inicial da infância, estas crianças não tiveram acesso direto à língua de sinais e foram integrando-se ao mundo por processos simbólicos diferentes daqueles ocorrentes em crianças que compartilham do mesmo sistema lingüístico que seus pais. Esta situação atípica não deve ser compreendida como falta, mas sim como uma diferença. Somente assim, pode-se encontrar uma forma de explicação e análise para ocorrência de situações lúdicas tão complexas.

No episódio descrito, a aquisição da língua de sinais explica a possibilidade de a criança descolar o significado da coisa (a cobra) para uma re-significação no plano das idéias, subvertendo a coisa ao significado negociado pelos pares no jogo.

B- Modos de configurar os papéis e a participação da linguagem

1- os papéis nas brincadeiras solitárias e em parceria

Uma das contribuições fundamentais do brincar para o desenvolvimento na infância refere-se, basicamente, ao fato de que essa atividade refina a capacidade

de significação, pois os significados passam a assumir uma relativa autonomia frente às condições concretas impostas pelos objetos.

Ou seja, a criança, através do imaginário, se distancia da imposição perceptual do objeto pivô e "transforma" uma pedra em casinha, ou mesmo, em posto de gasolina. Através de uma maior flexibilidade dos significados, as ações são planejadas na articulação entre real e imaginário. Entretanto, não se trata de uma mera relação com o objeto, pois a possibilidade de abstração e configuração de novos significados atribuídos aos objetos pivô está concretizada, no brincar, pela assunção de papéis sociais.

A criança brinca e se apoia no mundo adulto, configurando papéis, com base em regras socialmente estabelecidas. Ela se insere nas tramas das relações sociais através das brincadeiras, fazendo de conta que é uma enfermeira, um motorista, a mãe, a filha etc.

Nesse sentido, as crianças anunciam que vão brincar de casinha, ou vão brincar de médico e negociam os papéis, indicando, de forma deliberada, quem vai ser a mãe, ou quem vai ser a filha.

Na coreografia das brincadeiras, as crianças vão aprendendo a explicitar quem é quem e qual é o tema que está sendo encenado. Nessa dinâmica, a palavra, os gestos e a expressão corporal trazem uma relativa libertação das imposições situacionais, mas, ao mesmo tempo, circunscrevem e delimitam o faz de conta, determinando os papéis e as regras sociais neles envolvidos.

A criança brinca que é enfermeira e sua representação está apoiada em

vivências (diretas ou não) com este papel, com base em sua percepção do contexto social, de modo que ela obedece as regras (ações determinadas) relacionadas ao papel definido para a brincadeira. Desta forma, a criança age de acordo com generalizações prototipizadas de ser enfermeira, que circunscrevem suas ações no brincar. *"(...)**o que na vida passa desapercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo" (Vygotsky, 1988b, p.108).***

Os movimentos complementares de transgressão da realidade e de adesão a esta mostram que o imaginário, no brincar, não é um "vale-tudo" e está circunscrito pela língua que é compartilhada pelos participantes, bem como pelas regras sociais que ela instancia. Assim sendo, estudar o brincar requer que se atente para os recursos lingüísticos que estão sendo utilizados na configuração dos papéis.

Essa questão é central ao presente estudo, por focalizar o brincar de crianças surdas que ainda encontram-se em fase de aquisição da Língua Brasileira de Sinais e do Português. Por isso, o interessante é observar quais recursos lingüísticos estas crianças utilizam na configuração de papéis; como anunciam e planejam as brincadeiras; como generalizam os papéis sociais e os encenam articulados ao faz de conta.

No conjunto de episódios documentados, pode-se perceber que há ocorrências de uma aparente indeterminação de papéis e, com freqüência, uma ausência de nomeação prévia dos papéis. Nessas situações, em termos gerais, as crianças não explicitam inicialmente, ou no desdobrar das ações, do que vão brincar, ou mesmo, quem elas estão representando no jogo. E não parecem anunciar pela linguagem, como

normalmente fazem crianças ouvintes, os papéis assumidos.

A observação comum mostra que as crianças, durante o faz de conta, dizem coisas como: "Agora eu era professora" ou "Você vai ser filhinho", especificando os personagens que serão encenados (conforme relatam Rocha e Góes, 1992; Oliveira, 1996 e outros)

No esforço de construir esse aspecto dos dados, tornou-se necessário olhar as formas de organização do brincar e examinar como as crianças brincam sozinhas e em parceria, em termos dos indícios que emergem para a delimitação de papéis.

Dessa perspectiva, destacam-se as duas formas de inserção das crianças na brincadeira: solitariamente ou em parceria.

a) Configuração de papéis em brincadeiras solitárias

Sobre a configuração dos papéis nas situações lúdicas pesquisadas, pode-se observar que estes variam, em grande medida, de acordo com a existência, ou não, de parceiros na brincadeira. No episódio que se segue, pode-se observar a brincadeira solitária de Fabiana.

Episódio 5: A Boneca

Fabiana está sentada no chão de frente para uma caixa de sapato que possui utensílios para a brincadeira de boneca (pentes, roupas etc.). Ela pega uma boneca e tenta tirar suas roupas, mas olha atentamente a sua volta e

acha uma vassoura para varrer o chão. Ela começa a varrer e, então, desiste de brincar com a vassoura e retorna às bonecas. Por várias vezes, pega a boneca no colo e depois a deixa no chão. Até que ela desprende a cabeça da boneca e põe no chão. Tenta, em seguida, colocar a cabeça de volta na boneca.

Neste caso, nota-se que a criança brinca com o objeto, mas não parece configurar um papel específico. De fato, não é possível, para um observador, afirmar quem Fabiana está representando, apesar de encenar ações tipicamente femininas. Ela explora as características físicas dos objetos, compõe uma ação do âmbito doméstico, porém não explicita, mesmo indiretamente, por sinais ou outras expressões, que personagem ela está assumindo. Em relação às bonecas, a menina parece mais disposta a manuseá-las de várias maneiras, tirando as roupas, desprendendo a cabeça e assim por diante; quanto à vassoura, varre o chão e interrompe a ação para voltar-se a outros objetos. Em suma, não se configura uma cena doméstica efetiva em que haja um papel ou papéis alternados.

Não se está, nesta análise, subestimando essa forma de brincar - por certo, ela constitui um aspecto da diversidade do funcionamento lúdico. O que se quer destacar, porém, é que as ações parecem não compor uma cena efetiva de faz de conta com uma adesão a papéis.

Em geral, crianças ouvintes determinam, através da palavra, do que estão brincando e quem estão representando. Pino (1996) apresenta um episódio no

qual as crianças vão assumindo papéis diferenciados, a partir da linguagem e dos outros recursos expressivos utilizados no brincar. Na dinâmica interativa, as relações vão se estruturando e os personagens vão compondo uma rede complexa de agregados de relações sociais internalizadas; desta forma, a filha é também esposa de alguém, é mulher, é mãe de um outro filho etc.

Mesmo em caso de crianças ouvintes, brincando sozinhas, a palavra assume centralidade durante a brincadeira (ver Rocha,1994; Pino,1996 e outros). A criança vai guiando e significando sua ação pela palavra, e, em muitos momentos, observa-se uma fala egocêntrica, orientada para ação, de forma que fica explicitado, para o observador, do que ela está brincando e quem ela está representando.

No caso de Fabiana, muitas suspeitas podem ser levantadas sobre o porquê da indeterminação de seu papel. Por um lado, pode-se inferir que o fato de uma criança surda não ter acesso ao mundo através dos mesmos recursos lingüísticos de seus pais (neste caso, ouvintes) acarreta peculiaridades na formação de seus processos simbólicos. Tanto a sua percepção como a compreensão do mundo parecem percorrer vias distintas daquelas ocorrentes em crianças que possuem uma sintonia de experiência lingüística com seus pais e, talvez, por isso, Fabiana não organiza pela linguagem (ainda que fosse na forma de "discurso egocêntrico") uma eleição sobre quem está representando, que recorte do mundo está fazendo, já que se encontra em fase de aquisição de língua de sinais.

Por outro lado, abre-se a possibilidade de uma outra análise para a compreensão dessa presumível indeterminação de papéis. Fabiana pode estar brincando

sozinha, e, por essa razão, não precisa definir quem está representando. Compõe a brincadeira sem precisar explicitar para o outro, sendo que a atividade se apresenta bastante inteligível e significativa para si mesma.

Outro comentário de Pino (1996) é relevante aqui. Segundo ele, a criança pode brincar sozinha, internalizando o outro e orientando sua ação para si mesma. Isto implica assumir papéis que podem não estar totalmente explicitados, já que o sentido do jogo está orientado para um outro internalizado. Talvez seja esta situação vivenciada por Fabiana, neste caso, dispensando a necessidade de utilizar sinais para compor a sua atividade, pois o papel estaria subentendido.

Entretanto, outras interpretações podem ser acrescentadas, principalmente quando se recorda a forma de realização lingüística utilizada pelos surdos. A organização simultânea das mãos - para usar sinais, gestos, manipular o brinquedo e a expressão corporal- parece ser um diferencial na estruturação desse brincar. Talvez, a própria demanda gestual da língua de sinais acarrete uma utilização diferente da linguagem, no brincar, pois as mão acabam tendo várias utilizações concorrentes - enunciar em sinais, realizar gestos, compor a cena etc. A demanda mencionada talvez se faça mais marcante quando a criança envolve-se na manipulação predominante dos objetos e, menos, na articulação de cenas narrativas.

O que pode-se observar, na organização de jogos individuais e na brincadeira coletiva, são as variadas composições dos recursos lingüísticos utilizados, as possibilidades de organização do material disponível e o grau de definição e encenação dos papéis encenados na brincadeira.

No episódio que se segue, pode-se observar uma semelhança na forma pela qual a criança se utiliza do material disponível (um carro) e o articula com os recursos expressivos. Ainda neste caso, a criança brinca com os objetos, determinando do que está brincando, mas não especificando, seja pelos sinais, seja por outros recursos expressivos, quem ela representa na encenação.

Episódio 6: O carrinho

Ronaldo está sentado no chão manuseando um carrinho. Eleva as mão para cima, faz de conta que o carrinho está voando e emite um som.

Em seguida, coloca o carrinho de volta no chão e começa a vocalizar algo, imitando o ruído de aceleração do carro.

Neste episódio, Ronaldo brinca com o carrinho, diversificando as ações do brinquedo que, ora, é um avião, ora, realmente executa ações típicas de uma carro; Ronaldo levanta as mãos para cima e parece fazer movimentos da asa do avião, em seguida, retoma o uso convencional do brinquedo e vocaliza o som que indica que o carro está "acelerando".

Em termos gerais, observa-se que Ronaldo tenta alterar o significado do brinquedo, transformando o carro em um possível avião, a partir do uso de gestos e da expressão corporal. A brincadeira muda, em seguida, quando Ronaldo faz sons de estar acelerando o carro e o brinquedo se adequa a sua função convencional.

No entanto, estes dois momentos são rápidos e não fica claro se Ronaldo brinca de simular os movimentos dos objetos significados, ou se realmente, brinca de

dirigir avião ou carro, fazendo de conta que é motorista ou piloto.

Além dos aspectos mencionados, cabe salientar que, nas situações observadas, faz-se necessário compor a cena, ou seja, relacionar os brinquedos utilizados e as ações realizadas com os objetos, pois não há recursos expressivos que antecipem a brincadeira a ser desenvolvida, ou que a configurem durante seu desenrolar.

É apenas através dos indícios, entre a expressão corporal e os objetos utilizados, que torna-se possível interpretar do que Ronaldo está brincando.

b) A configuração de papéis em momentos de brincadeiras com parceiros

No brincar com parceiros, há uma caracterização mais nítida dos papéis representados, o que parece estar relacionado tanto ao fato de a brincadeira estar orientada para o outro, com a ocorrência de diálogos, quanto ao fato de sua composição assumir uma complexidade maior para determinação do que brincar e quem representar na brincadeira.

Episódio 7: O Fofão

Nesta situação, Ronaldo começa a brincar sozinho com dois bonecos e, depois, passa a interagir com Vinicius.

Ronaldo pega o carro de mercado com um Fofão e começa a passear. Depois, ele pega um "Fofinho" e entrega para Vinicius. Retorna à brincadeira com o seu Fofão e continua a passear. Em seguida, tira o Fofão do carrinho de

mercado e observa Vinicius.

Vinicius -ESSE (aponta para o Fofão) / PÕE (aponta para o carrinho)/ ESSE (aponta para o Fofão)/ PÕE (aponta para o carrinho)

Ronaldo- BEBÊ/NANAR (faz sinal de criança "dormindo"no colo, indicando que não quer pô-lo no carrinho)

Ronaldo, então, segura o Fofão em cima do ombro e passa a balançar o bebê. Vinicius pega o seu Fofinho e o coloca no carrinho de mercado, mas Ronaldo não o deixa pegar o carrinho (segura com força o carrinho perto de seu corpo). Ronaldo pega o Fofinho joga-o no chão, coloca o Fofão de volta ao carrinho de mercado e volta a passear. No meio do caminho, Ronaldo encontra um berço com uma boneca dentro. Ele pega a boneca e vai passear com ela e o seu Fofão. Depois de algum tempo, ele vai para estante brincar com outros brinquedos.

Essa seqüência de atividade permite ilustrar uma característica do brincar que apareceu em vários outros segmentos das situações examinadas. Em momentos nos quais as crianças brincavam juntas (como é ilustrado, também, pelos episódios anteriores "o café" e "a cobra") delineia-se uma maior definição dos papéis; mesmo que estes não estejam explicitados (nomeados) pelos diálogos, nota-se uma grande expressão corporal e gestual, bem como o uso da língua de sinais que vai dando indicativos sobre os papéis representados.

A análise indica que quando a criança está brincando sozinha não há a necessidade de configurar o papel, possivelmente pela ausência de uma parceria na

brincadeira, o que a dispensa das exigências de explicitar-se para o outro.

No entanto, quando o faz de conta envolve parceiros, pode-se observar que, mesmo não nomeando explicitamente, a criança usa recursos expressivos para os personagens que ela está compondo; Ronaldo configura ações típicas da relação maternal com base na utilização do brinquedo e no diálogo com Vinicius.

No momento de brincadeira, composta por pares, existe uma maior definição dos papéis. Mesmo que não estejam previamente antecipados, estão apoiados no uso de diálogos, nos gestos, no manuseio significativo dos objetos, e em variadas expressões corporais utilizadas durante a atividade lúdica.

Neste caso, a criança não se relaciona apenas com um outro internalizado, como foi apontado em episódio anterior; pelo contrário, o brincar se baseia na interação, na relação entre os personagens. Desta forma, a criança tem que definir para e, por vezes, negociar com o parceiro o conteúdo de suas ações, e, ao fazê-lo, determina, mesmo que indiretamente, qual papel está assumindo.

Esta caracterização do papel somente torna-se possível através da língua de sinais (Ronaldo: "BÊBE / NANAR") que circunscreve e define as ações correspondentes. De fato, neste caso, o jogo se sustenta pela língua que acompanha as ações das crianças, os gestos e as expressões corporais utilizadas (Ronaldo balança o bêbe como se estivesse embalando-o para dormir).

2- A flexibilidade na incorporação de papéis

Uma outra possibilidade de se analisar o brincar de crianças surdas (além

da investigação sobre como os papéis são assumidos, direta ou indiretamente/se declarados ou não) refere-se à organização do brincar, em que se tornam as possíveis transgressões no plano do imaginário, pela liberdade de assumir papéis que não condizem com as identificações esperadas, segundo normas e valores do grupo social. É claro que as crianças podem brincar de "ser" animal, monstro ou, mesmo, um objeto (por exemplo, ser um trem). Mas, aqui, o que chama a atenção é o fato de assumir um papel social que não assumiria em funções de restrições implicadas nas expectativas existentes, muito embora as prescrições culturais estejam sempre em transformação. A criança, neste caso, pode estar, justamente, mostrando sensibilidade para essa transformação, ao recriar ações orientadas por novas possibilidades. Um exemplo disso está na "transgressão", se se pode dizer assim, do que é típico de gênero - feminino e masculino.

Nas situações pesquisadas, as crianças assumiam papéis que transgrediam a papéis tradicionais de gênero, ou seja, uma menina brincava como frentista de posto de gasolina, ou então, um menino brincava de se vestir de mulher e assumir todas as característica e ações femininas.

Episódio 8: Os Vestidos

Ronaldo e Fabiana estão vestindo roupas no canto do camarim. Eles escolhem dois vestidos e se dirigem para frente de um espelho que existe no canto da camarim.

Ronaldo pega um estojo de maquiagem, enquanto Fabiana pega uma

escova de cabelo e começa a pentear os seus cabelos.

Em seguida, Fabiana larga o pente e pega pó facial dentro de uma bolsa de maquiagem que estava sendo usada por Ronaldo.

Ronaldo passa batom na boca, enquanto Fabiana o observa. Depois, ele tenta se beijar no espelho e passa novamente o batom nos lábios, conserta o traçado do batom com os dedos e entrega o batom para Fabiana.

Ronaldo sai do canto da fantasia, pega uma boneca e passeia com ela e, depois joga a boneca no chão. Fabiana observa atentamente, até que os dois perceberam que a pesquisadora estava filmando. Eles tiram a roupa e vão embora do canto da fantasia.

Episódio 9: A Fantasia

Ronaldo e a monitora estão procurando uma fantasia, num local da brinquedoteca que possui um cabideiro com várias roupas penduradas que as crianças podem escolher para usar.

Ele aponta para uma peça de roupa e a monitora lhe entrega uma saia. Ronaldo coloca a saia com ajuda da monitora e começa a sorrir para a câmera.

A monitora toca em Ronaldo lhe oferece algo que não é possível identificar, mas Ronaldo sinaliza:

- *NÃO.*

Em seguida, ele pega um pente e começa a pentear o cabelo... depois, pega um óculos de natação e faz de conta que está nadando, movimentando as mãos.

Como foi possível verificar, nesses dois episódios, as crianças se inserem num universo fantástico através de algumas vestimentas que se encontram num canto da brinquedoteca. Através das roupas, assumem cenas típicas do cotidiano. Eles escolhem vestidos, se maquiam, encenando papéis cotidianos: pessoas se maquiando, se arrumando, se preparando para sair (como no caso de Ronaldo que vai passear com a boneca) etc.

No caso do episódio 8 (Os vestidos), não há uma antecipação de quais papéis serão encenados pelas crianças, mas pode-se inferir, pelos recursos expressivos como os gestos e a expressão facial, além do uso dos brinquedos, que existem dois espaços de exploração do brincar; um primeiro momento, no qual as crianças estão se arrumando no tablado, e o instante seguinte, num outro espaço, quando Ronaldo pega a boneca para passear, assumindo papel típico de mãe, ou, de alguém que cuida do bebê.

Torna-se importante observar que Ronaldo assume ações relacionadas ao universo feminino; ele passa batom, se beija no espelho, coloca vestido etc. Ronaldo transgride a sua condição de menino e encena situações típicas de mulher, como pode também se observado no episódio 9 (A fantasia).

As possibilidades de interpretação de recorrências como essa podem ser analisadas de diversas formas. O que interessa exemplificar é como, no brincar, estas possibilidades de transgressões emergem e como elas estão apoiadas pela necessidade da criança incorporar o mundo da cultura. Em outros termos, a pressão e a apresenta-

ção do universo cultural para a criança, desde que ela nasce, faz com que a necessidade de compreender as relações humanas e a organização social sejam restritas ao brincar, pelas possibilidades do imaginário.

De forma um pouco diferente da "transgressão" focalizada no episódio anterior, a análise do material mostra que, em alguns momentos, as crianças surdas encenavam papéis circunscritos às ações de pessoas ouvintes; por exemplo, brincar de falar ao telefone (aqui, a referência é ao telefone convencional, que requer a audição).

Essas situações lúdicas apontam uma discussão interessante sobre articulação real e imaginário/ a necessidade e o desejo.

Episódio 10: O telefone

Vinicius se dirige ao telefone, que se encontra em cima de uma mesa, e observa o instrumento atentamente.

Ele então, brinca com um telefone e vocaliza alguns sons. Em seguida, pára, mantendo o telefone no ouvido, como se esperasse a resposta do "outro", torna vocalizar, coloca o telefone no gancho e se dirige à monitora.

Episódio 11: A canção

Rafael pega uma flauta e começa assoprá-la e faz de conta que está tocando música.

A monitora se aproxima dele e começa a cantar uma música, batendo

palmas no ritmo da canção, tenta acompanhar os movimentos que Rafael realiza com o corpo.

Embora breve e contendo um uso convencional do brinquedo, estes episódios mostram a flexibilidade na assunção de papéis. Vinicius brinca ao telefone, faz de conta que está falando com alguém (vocaliza algum som e encena estar ouvindo). Rafael pega um flauta e faz de conta que está tocando o instrumento. Certamente, Vinicius e Rafael conhecem esses instrumentos e percebem, com base em suas vivências sociais, o porquê/para quê de sua utilização; falar com uma pessoa sem que ela esteja presente fisicamente / emitir um som determinado que, de uma forma geral, as pessoas apreciam.

Para estas crianças estes instrumentos, cujo uso eles podem fazer de forma apenas mediada por outros (ouvintes) são, de certo modo, inacessíveis, impossíveis de serem autonomamente utilizados em suas experiências cotidianas. Eles compreendem essa restrição, mas parecem desconsiderá-la na ação lúdica. Pelo uso do brinquedo, os meninos se descolam de sua impossibilidade de ouvir e brincam ao telefone, fazem música, "tornam-se um ouvinte", pelo imaginário.

Mesmo considerando que esse jogo (muito freqüente nesse grupo de crianças) mereça várias interpretações sobre a construção da identidade de surdo e sobre as complexas relações (de poder) surdo-ouvinte, importa, nesta análise, considerar que a motivação de Vinicius, de brincar como se fosse ouvinte, parece também ser guiada pela necessidade/desejo de experenciar o funcionamento deste instrumento

social, no plano imaginário, transgredindo a sua condição de surdo e a tomada de lugares sociais que não correspondem ao que o sujeito pode fazer no real [16].

Vale ressaltar que o uso destes instrumentos demostra os modos pelos quais estas crianças são interpeladas pelo universo ouvinte, como o sujeito que não ouve percebe e compreende, na sua relação com os ouvintes, aspectos fundamentais da cultura, como por exemplo, a música. Além disso, estes episódios esclarecem que, mesmo tendo restrições para usar um telefone convencional ou tocar uma flauta, estas crianças não estão alheias aos acontecimentos do universo ouvinte, a música, o telefone etc.; estas experiências são vividas de formas diferenciadas, porém se mostram fundamentais na constituição da identidade do surdo.

O brincar apresenta esta subversão, pois é uma atividade que está marcada pela necessidade de a criança compreender o mundo, bem como realizar ações que não podem ser imediatamente satisfeitas por ela, neste caso, permitindo que uma criança surda possa brincar ao telefone. Outros exemplos, na mesma direção, são ligados aos papéis de cantor (vocalizando com microfone na mão) e de médico que ausculta paciente.

Vinicius brinca exatamente daquilo que o brinquedo sugere, a sua ação é falar ao telefone. No entanto, falar ao telefone é tornar-se um ouvinte, pelo imaginário. Isso deve estar relacionado à característica contraditória e dinâmica do brincar - uma ação permeada pelo desejo (agir assumindo papéis e ações impossíveis de serem realizadas) bem como a necessidade de a criança se reconhecer na cultura, reconhe-

16 Em um trabalho por mim realizado (Silva; 1994), pude constatar que crianças residentes em Orfanato não brincavam de situações vinculadas a este ambiente e, preferencialmente, assumiam papéis do contexto familiar, especialmente de mães e filhas, transgredindo a sua condição cotidiana de órfãs.

cendo os aspectos e o funcionamento do mundo.

Comentários Gerais

As categorias empregadas nas análises se basearam em duas preocupações centrais; 1- analisar como o uso de objetos era realizado na composição de temas lúdicos e; 2- verificar como os papéis, no brincar, eram interpretados e encenados por estas crianças.

Num primeiro momento, evidenciando o uso de objetos na composição da atividade lúdica, pode-se constatar três formas significativas e diferenciadas de configuração do brincar. Estas subcategorias demostravam a relação do uso de objetos e a flexibilização de seus significados no desenrolar da própria atividade.

Buscando investigar esta situação, distintas encenações puderam ser observadas sobre a flexibilização do significado dos objetos e a estruturação do imaginário, tendo como ponto central de análise o uso da língua de sinais e dos recursos expressivos no brincar.

A primeira subcategoria revelou que as ações das crianças estavam bastante presas aos significados dos brinquedos. Elas manipulavam os objetos, e construíam suas ações bastante presas às características funcionais destes.

No segundo grupo de análise, as crianças brincavam com base no uso convencional dos brinquedos, mas se inseriam em contextos discursivos que estavam desprendidos do uso imediato e perceptual dos objetos, por exemplo, iniciavam diálo-

gos, traziam outros elementos para a atividade, inserindo situações novas. Estas situações, por sua vez, demostravam a organização do funcionamento do imaginário, pois, mesmo estando apoiadas em situações concretas do real, as crianças ampliavam a significação dos objetos, pelo uso da língua de sinais e de recursos expressivos, se reportanto ao funcionamento imaginário (por exemplo, ver Ronaldo simulando que o café estava queimando a língua –episódio 2)

Na terceira subcategoria, um elemento novo se insere na organização do brincar: as crianças transgridem as imposições perceptuais dos objetos, possibilitando que uma cobra se transforme num carro e, depois, em uma moto. Esta situação é de extrema relevância para este estudo, não somente por provar que o uso da língua de sinais promove uma real libertação do campo perceptual (por ser uma língua), mas principalmente, por marcar que o funcionamento imaginário é espaço propício para verificar a relação entre cognição e linguagem.

Além desta categoria de análise, também foi observada a forma pela qual a criança surda configura os papéis culturalmente constituídos, no brincar. Isto porque, de acordo com as colocações de Vygotsky e outros teóricos da abordagem histórico-cultural como, por exemplo, Leontiev (1989), a criança recria em suas encenações lúdicas formas de ação culturalmente vivenciadas e incorpora personagens, papéis sociais que são percebidos, por ela, em suas experiências e contatos sociais.

Exatamente por isso, estudar o brincar de crianças com aquisição tardia de linguagem parece ser interessante para análise de como elas vão se apropriando do universo cultural, pois estão imersas num mundo lingüístico, mesmo sem ter acesso a

ele pela língua (seus pais eram ouvintes e, inicialmente, não havia contato da criança com outros surdos). No entanto, foram aprender a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e, a partir da aquisição dos sinais, o que alterou radicalmente a relação delas com o mundo. O estudo da construção de papéis, no brincar, parece ser de real importância para análise de tal situação, pois aqui se verifica como a criança vem se apropriando, mesmo que tardiamente, dos aspectos do real que estão sempre mediados pela linguagem.

Com base no que foi transcrito nos episódios de brincar, as crianças assumiam papéis de menino e menina transgredindo ações típicas do que era vinculado ao gênero feminino ou masculino. Indicando, em muitos momentos, que a criança conseguia perceber diferenças sociais nos papéis e suas contradições.

Isto porque na sociedade atual, os papéis são menos pré-determinados, homens e mulheres se alteram em diferentes funções, por exemplo, ser frentista de posto de gasolina é atualmente função também assumida pelo mercado de trabalho feminino, permitindo, em decorrência, que as meninas brinquem de ser frentistas.

As crianças surdas estão imersas neste contexto social e indicam, através das encenações de suas brincadeiras, que percebem, a partir de suas interações com o mundo da cultura, a flexibilidade na composição dos papéis e da sua relação com os gêneros, por exemplo que alguns homens podem se vestir de mulher, e, vice-versa, porque existem espaços sociais que permite tal "transgressão de gênero", por exemplo, nas festas de Carnaval (ver episódio 7: os vestidos).

Num segundo grupo de análise, as crianças surdas brincavam de situa-

ções restritas ao universo ouvinte, ou brincando de ser cantor, ou usando o telefone (ver episódio 8: O telefone). Esta situação indica, entre outras, que, se por um lado, a criança está totalmente pressionada pelo mundo oral, da sociedade majoritária, por um outro lado, ela consegue perceber como funcionam os instrumentos usados pela sociedade e quais são os seus objetivos culturais; por exemplo, falar com uma pessoa sem que ela esteja visualmente presente.

No entanto, pode-se constatar que a nomeação e indicação de papéis, no brincar, não acontece de forma determinada na dinâmica interativa do jogo, pois as crianças brincam sem definir especificamente o seu papel. *Vinicius* brinca com as comidinhas e parece configurar as ações típicas de um cozinheiro, mas não fica claro do que realmente está brincando; se ele é cozinheiro, se ele é pai que prepara a comida, se ele é a mãe etc., se é o empregado etc. (ver episódio 1) . Esta indeterminação de papéis pode estar relacionada com o fato de Vinicius, assim como Fabiana (ver episódio 5), brincar para si mesmo, logo não havendo necessidade de explicitação do que realmente está brincando.

No episódio 6 (O Fofão), também não fica claro, no jogo dialógico entre Vinicius e Ronaldo, quem eles estão representando, apesar de suas ações indicarem a relação tipicamente maternal, ou paternal. Parece que, de fato, quando há parceiros envolvidos no brincar, as ações e os recursos expressivos, bem como o uso de sinais é mais intenso, pois torna-se fundamental, para continuidade da brincadeira, que o outro entenda o que está acontecendo, mas mesmo assim, não há uma determinação específica quem está representando.

Algumas explicações podem ser apresentadas para análise de tais ocorrências; primeiramente, na consideração do fato de que estas crianças estão em fase inicial de aquisição de sinais, estão aprendendo a sinalizar (o que significaria, no mundo oral, aprender a falar). Uma primeira hipótese interpretativa estaria no fato de que elas ainda não dominam integralmente os sinais, em alguns momentos confundem gestos com sinais, não sabem designar o sinal correto para algum objeto ou intenção, e erram na sua realização (da mesma forma que a criança ouvinte erra ao falar e troca fonemas, no início da aquisição oral).

Além disso, uma outra condição parece ser de real relevância para este estudo e se refere a forma como o brincar se organiza nas crianças surdas, pois estas se utilizam das mãos como canal lingüístico.

O uso das mãos é bastante variado; desde sinalizar, até o manipular objetos e fazer gestos. Esta multifuncionalidade acaba por estruturar uma outra forma de compor o brincar, pois tanto o sinal, como o uso das mãos são fundamentais para o desenvolvimento de tal atividade. Neste termos, vale a ressalva de que não é possível fazer o sinal e manipular os objetos ao mesmo tempo! Por isso, o brincar destas crianças surdas se organiza de uma outra forma, se comparamos ao modo de funcionamento lúdico em ouvintes que manipulam com as mãos, mas usam a via oral para se expressarem.

Assim sendo, a indeterminação de papéis, neste caso, está relacionada a uma situação pragmática, o uso multifuncional dos brinquedos e, no fato desta língua estar ainda em fase de aquisição.

É portanto óbvio constatar que, da mesma forma em que esta crianças estão aprendendo sua língua natural, podem estar aprendendo a brincar. Portanto, ainda podem não saber como combinar **sinal-gesto-manipulação** de objetos, a fim de caracterizar do que estão brincando e construir quem estão representando, apesar de ficar claro, na análise dos episódios, os papéis que estão subentendidos à ação, mesmo não estando determinados lingüisticamente, nos enunciados, na dinâmica lúdica.

Pode-se então concluir que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica, pois a complexidade da atividade, a flexibilização dos objetos estão intimamente relacionados com o uso dos sinais e às atividades entre pares, nas quais a intenção precisa ficar mais definida para que o outro possa participar da brincadeira.

Portanto, fica marcado o papel fundamental da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas e a necessidade de ser aprendida o mais precocemente possível pelos surdos e seus familiares, sendo compreendida e internalizada, pelo surdo, como sua língua natural.

Considerações Finais

"...Nada sabemos da alma

senão da nossa;

as dos outros são olhares

são gestos, são palavras

com a suposição de qualquer semelhança

No fundo." (Fernando Pessoa)

Partindo do pressuposto teórico de que o homem é reflexo de suas condições históricas e sociais de vida, a esperança de qualquer semelhança "***no fundo***" remete à possibilidade ímpar de poder desvelar, no estudo das dinâmicas interativas, nos quais gestos e olhares vão sendo compostos na estruturação e negociação de sentidos, como os sujeitos vão se constituindo nas suas práticas interpessoais, pela interpelação do outro.

O homem, pela necessidade de organização social, fez do trabalho motivo central para emergência de práticas lingüísticas, sem os quais o outro seria inacessível, e a subjetividade impossível de ser constituída.

No plano filogenético, os órgãos articulatórios foram se tornando, no desenvolvimento lingüístico, canal privilegiado para as atividades da língua, sendo que os outros recursos expressivos tais como: gestos, olhares, foram compondo os variados sentidos permitidos pelo signo.

No entanto, pela não linearidade de seus processos, o homem foi se transformando e alterando a sua história, o desenvolvimento mental foi se complexificando na medida que foi se tornando ainda mais organizada a estrutura social. No desenvolvimento das diferentes culturas, na constituição adversa dos homens está a marca singular da subjetividade constituída a partir das interações sociais.

Com base nestas considerações, a língua ocupa um lugar central, pois está diretamente relacionada com o desenvolvimento mental do homem, ao contribuir, além de toda estruturação do funcionamento superior complexo, o campo fundamental para as trocas pessoais.

Assumindo a base conceitual de que os homens são constituídos por culturas diferentes, tornando-se sujeitos singulares, marcados por regras sociais determinadas, a história humana está composta por diversas linguagens que vão tecendo um cenário cultural bastante diversificado.

O desenvolvimento cultural está permeado centralmente por aspectos ideológicos que são constituídos nos signos, nas palavras, através dos olhares. A ideologia se insere nas tramas sociais e a palavra traz consigo o valor social de seu significado.

A diferença entre os homens e suas culturas foi sendo permeada por valores determinados; desta forma, se cristalizaram concepções sobre sociedades mais desenvolvidas e sociedades primitivas, linguagens complexas e linguagens pouco desenvolvidas etc., num movimento de idéias atrelado ao jogo ideológico do que seria bom e mau, correto e incorreto.

Assim sendo, foi se configurando, no cenário cultural, a hegemonia de determinadas formas de pensar e agir, as regras sociais foram marcando não apenas o modo de estruturação do funcionamento mental do homem, mas principalmente, e, em conseqüência disso, a forma como o homem devia pensar e ser.

A cultura foi se especializando, as condutas sociais foram se cristalizando e, no campo ideológico das relações, o homem, ao se constituir na história, foi apreendendo e transmitindo valores estampados ideologicamente.

Sendo assim, nas tramas políticas das relações, foi sendo tecido o conceito de normalidade, do sujeito completo, o sujeito de Deus. Em contrapartida, os indivíduos considerados incompletos, por apresentarem uma diferença no seu desenvolvimento, foram marcados ideologicamente como imperfeitos, defeituosos.

Entre os considerados incompletos, pela falta, estão aqueles sujeitos que são reconhecidos socialmente como deficientes: alguns não vêem, outros não ouvem, outros apresentam um desenvolvimento mental atípico, ou seja, sujeitos que se desviam do padrão da normalidade.

Entre aqueles que são considerados imperfeitos estão os surdos, indivíduos que não conseguem se comunicar, de forma natural, com o mundo pela via oral, sendo assim, o canal lingüístico, por eles utilizado, se localiza nas mãos, se realiza no uso de sinais.

Essa situação atípica, se comparada com os sujeitos ouvintes foi motivo de interesse de vários estudiosos que tentaram pesquisar a origem ou as características da linguagem nas mãos. A partir de uma concepção de linguagem baseada na oralidade,

uma preocupação central que era de demostrar se os sinais permitiam o mesmo desenvolvimento lingüístico que as línguas oralizadas.

O debate sobre esse tema sempre trouxe consigo uma questão ideológica central, de que a diferença lingüística estaria atrelada a uma anormalidade, uma patologia, um defeito. Desta forma, os surdos foram constituídos como deficientes, sujeitos determinados pela incompletude.

A condição do surdo sempre esteve fundamentalmente relacionada aos discursos ideológicos que perpassam o conceito de deficiência e anormalidade. Por isso, a partir de uma abordagem clínica era comum considerar os surdos quase imbecis, sendo a aquisição de uma língua oral, vista como sua salvação, não apenas para ampliar as suas conquistas sociais, mas principalmente por ser a língua oralizada mais completa que os sinais (conforme foi abordado no capítulo 1).

Essa concepção central marcou a história dos surdos por várias abordagens educacionais que apresentavam concepções distintas sobre o conceito de integração social (Andrade,1998).

No entanto, com as confirmações de pesquisa, em meados deste século, de que o sinal era uma língua, sendo, inclusive, processada pelo cérebro como tal, os investigadores tentaram orientar seus interesses para a aquisição da língua de sinais e seu papel no desenvolvimento mental do surdo, demostrando que a integração social do surdo, à sociedade majoritária, deve percorrer o caminho inverso das propostas oralistas, pois a língua de sinais deveria ser aprendida o mais precocemente possível.

Tentando explorar as questões relacionadas com a cognição e a linguagem, este estudo buscou discutir, através de uma pesquisa realizada com crianças em

fase de aquisição de LIBRAS, como a língua de sinais é fundamental no funcionamento simbólico, destacando o brincar como esfera propícia para estudar a relação entre a composição do imaginário e o uso de sinais e demostrando que a aquisição da LIBRAS altera radicalmente a complexidade das encenações lúdicas.

Partindo do pressuposto de que a motivação do brincar é guiada pela necessidade da criança em se apropriar do universo adulto e considerando o desejo como central na configuração de temas lúdicos, pois a criança pode realizar, ao brincar, aquilo que é desejável, a brincadeira assume uma importância central no desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito.[17]

A perspectiva histórico-cultural assume a posição de que o uso de brinquedos altera radicalmente o desenvolvimento cognitivo da criança, porque, ao brincar, ela se envolve num mundo ilusório onde tudo pode ser realizado; uma pedra pode se transformar num carro, uma vassoura pode virar um cavalo. Esta transformação promove uma mudança no desenvolvimento da criança, pois ela age de acordo com o significado atribuído aos objetos e se desprende do objeto em si, da coisa material.

Vygotsky (1988a) comenta que no desenvolvimento ontogenético há uma fase inicial na qual a criança realiza suas ações em função do significado do objeto. No entanto, esta situação parece se alterar, em momentos subsequentes, pois, ao brin-

17 Desejo e necessidade formam faces opostas da mesma moeda do universo lúdico, a essência do jogo que movimenta a ação e da sentido à atividade. A criança não brinca apenas motivada pela ação de representações só no real, nem mesmo, por outro lado, pela mera satisfação do prazer. Ela brinca porque, no real, estão dispostos elementos desejáveis; ações variadas que ela ainda não pode realizar por não ser adulta. Nestes termos, o brincar como atividade instanciada pela mediação cultural é fundamental na constituição da subjetividade, aquilo que me permite "ser o outro" e, exatamente por isso, me constitui subjetivamente.

No jogo dinâmico das brincadeiras, desejar ser enfermeira e agir como tal permite não apenas viver este papel, impossível de ser experenciado por uma criança, mas construir o sentido de enfermeira subjetivamente. O sentido de enfermeira se altera em diferentes sujeitos, apesar de ser o mesmo personagem, marcado pelas mesmas regras sociais implícitas no jogo.

car, a criança se insere num universo, no qual suas ações são realizadas em função dos significados por ela atribuídos aos objetos, havendo assim, um período de transição; um movimento que passa da relação objeto-ação para situação de significado-ação.

No entanto, o autor adverte que essa passagem não é imediata, sendo que o elemento pivô na fase de transição é o brinquedo (objeto), possibilitando um maior desprendimento da materialidade das coisas sendo significadas.

Pode-se assim, afirmar que o brinquedo torna-se elemento mediador na passagem da relação objeto-ação, no plano prático da atividade da criança, para a internalização de formas de ação estruturadas a partir do significado (significado-ação).

Entretanto, há que expandir alguns aspectos dessa interpretação, principalmente, aqueles ligados à forma pela qual o brinquedo é usado na composição do brincar. Isto porque, na sociedade atual, os materiais lúdicos se apresentam por significação bastante marcada. Ou seja, o brinquedo de carrinho é um carro em miniatura; a cozinha é uma cozinha em miniatura etc.

A princípio, esta situação parece colocar um obstáculo na análise da flexibilização dos significados no brincar, já que, a própria materialidade do objeto acaba por determinar seu uso e sua ação. Então, *Fabiana* pega uma vassoura e começa a varrer o chão, agindo de acordo com o significado do brinquedo, significado este construído historicamente e reconhecido, por ela, a partir de suas interações sociais.

Essa situação parece sustentar a posição de que a atividade lúdica estaria sendo mediada e estruturada a partir da significação determinada pelos objetos. Por

isso, a criança brinca de carrinho, pois o carro em miniatura demandaria tal ação; brinca na cozinha, pois a cozinha em miniatura também requer ações culturalmente determinadas.

No entanto, essa circunstância aponta para discussões interessantes, pois, com base no material analisado, pode-se averiguar que as crianças se baseiam nas significações dos objetos, mas, a partir da linguagem e do uso de recursos expressivos, inserem elementos na atividade lúdica que não estão presentes e que são instanciados pelo imaginário.

Num estudo antes referido, Silva (1994) demostrou que a limitação de recursos materiais nos Orfanatos fazia com que as crianças se utilizassem de materiais diversos como vasilhames, tampas de garrafas etc. (inclusive retirados da lixeira) para estruturação do brincar. No entanto, nem mesmo estas situações precárias impediam que a atividade lúdica se desenvolvesse com alto nível de complexidade cognitiva e do funcionamento do imaginário, sendo que as crianças transformavam as latas e os vasilhames em personagens, posto de gasolina, rádio etc.

A situação da atual pesquisa parece ser inversa. As crianças tinham acesso a uma vasta variedade de brinquedos que podiam ser utilizados com total liberdade de uso, desde que elas não danificassem os objetos, podendo decidir do que brincar e pegar o brinquedo adequado para esta ação.

Apesar disso, algo surpreendente acontece; a criança pega uma cobra e faz de conta que ela é uma moto, mesmo tendo uma moto em miniatura para ela brincar disponível na brinquedoteca. Isto indica, entre outras coisas, que mesmo es-

tando livre para utilizar uma moto e fazer de conta que a está dirigindo, a criança, por compartilhar esta brincadeira com outro colega, se insere numa rede de significados complexa, que exige uma real superposição da relação objeto-ação para significado-ação e acaba por demostrar que mesmo o brinquedo tendo o seu significado previamente definido, pode ser alterado a partir da motivação, do desejo e da necessidade da criança, que, ao possuir uma linguagem desenvolvida, pode navegar por instancias distintas de flexibilidade de significados e uso do brinquedo na atividade lúdica.[18]

Pode–se então concluir que, mesmo estando em fase de aquisição da língua de sinais, as crianças surdas apresentam formas de articular os objetos para o brincar, demostrando claramente a transformação indicada por Vygotsky sobre o movimento de transição das ações guiadas por objetos até as ações guiadas pelos significados.

Para abordagem histórico-cultural, o homem não é construído na relação imediata da percepção, aos objetos do mundo, mesmo porque a realidade é um constructo histórico. Todo o desenvolvimento humano ocorre a partir da mediação semiótica, sendo que a palavra se apresenta como signo por excelência, no jogo das dinâmicas interativas.

De acordo com Bakhtin (1995), os signos são determinados ideologicamente, as palavras refletem a arena de forças políticas presentes na relação interpessoais. Trazendo este conceito para análise final deste estudo, deve-se ter claro, que no cam-

18 Esta não era a situação das crianças que viviam nos orfanatos pesquisados, pois, para estas, a única forma de brincar era realmente alterando o significado dos objetos; da lixeira para o universo lúdico. O que indica a relevância de alguns postulados de Vygotsky sobre a origem do brincar atrelada à necessidade da criança realizar, no plano imaginário, o irrealizável na realidade.

po ideológico, estão dispostos os elementos que marcam as relações do surdo com o universo ouvinte. No brincar, esta situação se revela na forma como as crianças surdas compreendem e interpretam uma cultura marcada pela oralidade.

No episódio a seguir, torna-se bastante interessante analisar o modo pelo qual as crianças surdas vão estruturando o brincar e como este terreno marca a interpelação da oralidade na constituição do surdo.

Episódio 11: O Show

Rafael está em cima do tablado, um do lado do outro, usando óculos e brincando de imitar cantor.

Ele faz de conta que está tocando uma guitarra; ele movimenta o corpo para os lados, balança a cabeça, ajoelha mexendo o corpo para frente e para trás como se fosse um cantor de rock.

Vinicius observa atentamente o seu colega, se aproxima e começa a imitá-lo.

De repente, Rafael se desloca para uma mesa para pegar o óculos que estava em cima dela. Ele então, tira o antigo óculo que estava o usando e põe o novo e se aproxima de Vinicius oferecendo, ao colega, o seu antigo óculos.

Vinicius aceita a oferta do colega e ambos continuam a brincar de cantores, parece que eles estão realizando um Show de Rock.

Neste episódio, a relação do surdo frente à cultura está presente de forma

bastante particular. As crianças brincam de tocar instrumentos e de cantar música, situações essas que não se encontram facilmente disponíveis à criança surda; de fato, cantar oralmente e tocar instrumentos não são ações possíveis à maioria dos surdos. Isto não significa dizer que há uma ausência de música na vida do surdo, pelo contrário, muitos deles "cantam em sinais" e o universo da música invade suas vidas fazendo com que o seus interesses seja pertinentes por questões musicais.[19]

Além disso, fica bastante evidenciado que, ao incorporarem elementos da cultura, como o tocar guitarra e tornar-se cantor, eles se utilizam das mãos, do corpo, da expressão facial etc., encenando ações típicas do cantor de rock.

Nesta situação, provavelmente, uma criança não precisa dizer do que está brincando, a brincadeira já está explicitada, parece um show de rock no qual, mesmo a pesquisadora está envolvida, sem perceber, incorporando o papel do "câmera man".[20]

A brincadeira está alí, composta por todos os elementos da relação do imaginário e da realidade; o lingüístico está imerso em cada movimento, gesto e olhar das crianças brincando, pode não haver um enunciado lingüístico, mas a riqueza da

19 O filme, Meu Adorável Professor transcreve a trajetória de um professor de música que descobre que seu filho é surdo. No momento em que o médico conclui o diagnóstico da surdez à família, o pai então, decide distanciar-se de seu filho, pois não era possível admitir que logo ele, um apaixonado pela música tivesse que viver constantemente com o mundo sem som. O filho cresce e percebe o afastamento do pai e, a situação vai ficando cada vez mais catastrófica. Um dia, o pai retorna da escola bastante depressivo em função do assassinato de John Lennon e esbraveja em casa então, o filho pergunta, em sinais, o que estava acontecendo e o pai disse que ele nunca poderia entender; John Lennon havia sido assassinado e isto não poderia significar nada para o filho. O filho então responde que o fato de ser surdo não poderia impedi-lo de gostar e apreciar a música.

20 É importante observar que a presença da guitarra, neste caso, difere das análises realizadas nas outras três subcategorias sobre o uso do objeto e a flexibilização dos significados. Isto porque, neste caso, não há objetos para organização da brincadeira, pois Rafael imita cantores de Rock e faz movimentos indicando que está se utilizando de uma guitarra. Em seguida, Vinicius, que já deve ter visto estas situações em outros contextos culturais (televisão, show etc.), imita as ações de Rafael. Toda expressão corporal indica do que eles estão brincando e a imitação parece ser o forte deste momento lúdico; Vinicius imita Rafel e este, por sua vez, imita um cantor de Rock. (É importante notificar que este foi o único episódio em que se pode constatar brincadeira por imitação direta e sem uso de brinquedos).

brincadeira é inquestionável. Além disso, fica explícito como a cultura ouvinte vai constituindo o surdo e tornando-se parte integrante de sua subjetividade e vice-versa. Neste jogo entre as diferenças lingüísticas, nada é perdido, não há uma cultura se sobrepondo a outra, mas sim, uma dinâmica fundamental emergente entre os homens, a troca, a diversidade como fundamental para constituição da singularidade.

Contudo, uma outra questão se apresenta central, na análise deste episódio sobre o modo de funcionamento lúdico - uma especificidade no brincar de crianças surdas, a multifuncionalidade das mãos, já discutida no capítulo anterior. Como usar as mãos para tocar a guitarra, fazer sinais e mexer com o corpo simultaneamente?

A questão parece ser de interesse central, já que a criança surda usa as mãos como canal lingüístico e expressivo. Essa peculiaridade da forma como se estrutura o brincar destas crianças não impossibilita a composição de aspectos imaginários no desenvolver da atividade, não é um limite, nem mesmo apresenta entraves no processo de flexibilização dos significados, pois a criança articula as mãos, para realizar o sinal e atribuir o sentido de suas encenações.

O modo de funcionamento lúdico parece ser de natureza diferenciada se comparamos ao brincar de crianças ouvintes que se utilizam do oral como canal lingüístico.

No entanto, não é levando a oralidade aos sujeitos surdos, que a atividade de brincar vai ser mais desenvolvida; não é escolhendo o som como canal lingüístico que os surdos vão brincar com a mãos e a boca de forma independente e complementar, como as crianças ouvintes.

A língua do surdo está no sinal, é através dele que o sujeito compreende e interfere no mundo. Se a oralização trouxer como conseqüência o aprender uma fala ausente de significado e história, então, essa "linguagem" não traz sentido para a vitalidade que requer a atividade lúdica. Nesse sentido, deve-se analisar a multifuncionalidade das mãos, na composição do brincar, como característica do modo de funcionamento lúdico de crianças surdas, tornando-se portanto, dispensável e absurdo fazer o surdo falar para que ele consiga, com referencial no universo ouvinte, brincar pela via oral/artificial.

O fundamental, neste caso, é partir do pressuposto de que as diferenças lingüísticas devem ser compreendidas como uma possibilidade de maior enriquecimento no âmbito das relações interpessoais, sendo que compreender como cada sujeito faz uso da sua linguagem e como esta estrutura o seu pensamento é de interesse para se estudar as relações entre cognição e linguagem.

Com base nas discussões suscitadas neste trabalho, deve-se ter claro que o caminho das certezas é coberto por infinitas dúvidas. Ainda cabem questionamentos sobre como crianças surdas brincam com crianças ouvintes. Por exemplo, como se desenvolve o brincar de crianças surdas filhas de pais surdos? Como vão se estabelecendo as relações entre a atividade lúdica e aspectos da narratividade, em crianças em fase inicial de aquisição de sinais?

Todas estas indagações vão delineando caminhos possíveis de pesquisa nesta área, que podem gerar indicações sobre políticas educacionais. A investigação busca compreender o sujeito, partindo do pressuposto de que o sinal é a língua do surdo e deve ser considerada centralmente nos esforços de escolarização.

Faz-se necessário consolidar o argumento de que a aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo e sua integração social, afirmando que as políticas sociais devem estar atentas para as novas tendências educacionais de integração das crianças deficientes à escolarização regular, tendo em vista que a sala de aula pode se tornar um espaço de segregação mais do que realmente confronto e local para se trabalhar as diferenças.

Se não forem oferecidas condições fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças, isto é, se não for permitido o uso de sinais e sua construção com outros sujeitos surdos, o discurso da integração social estará enfatizando prioritariamente uma política de dominação.

Na tentativa de uma política social para os surdos é fundamental estabelecer a centralidade do uso da língua de sinais nas escolas, nas creches, nas famílias etc., de forma que seja garantido o seu uso pleno, nestas instituições, tornando-se preocupação central de todos os profissionais que interagem diretamente com este sujeitos. Trata-se assim, de resguardar um direito central à cidadania.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, S.M.A.R. *Fora é Sempre Dentro: notas críticas sobre o conceito de integração social relacionado às pessoas surdas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp,1997.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981. (3a edição)

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1995. (7a. edição).

BEHARES, L. e MASSONE,M. *La sociolingüística de las comunidades de sordos de Uruguay y Argentina como una situación de conflito lingüístico, con énfasis en la matriz educativa*. Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU, número 4,1993.

BEHARES, L.E. *Identidade Surda e língua de sinais. Comentários sobre as descrições funcionalistas.* (mímeo)

..... Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoque clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, 4:20- 52,1989.

BEHARES,L. e PECCI, S.C. *Evolución y cambio de las actitudes hacia la educación bilingüe del sordo en Uruguay: 1985-1990*. Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU, número 3, 1993.

BEHARES, L.; MASSONE, M.; CURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construccíon de saber y relaciones de poder in, MASSONE, M. et al, *Problemática del surdo y su influencia en la educación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos Investigación, n.6. Facultad de Filosofia y Letres. Universidade de Buenos Aires,1990.

BELLUGGI, U. "Clues from the similarities between signed and spoken language". In BELLUGI, U. ; Student-Kennedy, M. (eds.). Signed and spoken language: biological constraints os linguistic form. Weinheim and Deerfield beach, Fla., Verlang Chemie, 1980.

BERGEN,D.*Play as a Medium for Learning and Development*, United States: H.E.B., 1987.

De CARLO, M. M. R. P. *"Por detrás dos muros de uma instituição asilar – um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência"* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, S.P, 1997.

ENDE, M. *A História sem fim*. São Paulo: Martins Fontes,1993.

ELKONIN, D.B. *Psicologia del Juego*. Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.

FEIN, G.G.Echoes from the nuresery: Piaget and Vygotsky, and the relationship between language and play. In E.Winner e H Gardener (orgs.). *Fact, Fiction, and fantasyin childhood.* S, Francisco: Jossey-Bass, 1979.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração Social & Educação de Surdos.* Rio dJaneiro: Babel Editora, 1993.

GASKINS, S. e GONCU, A. Cultural variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition, 14*, Vol 2, p 31-35, 1993.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação.* Campinas: Autores Associados,1996.

GÓES, M.C.R. *A linguagem e o funcionamento imaginário no brincar da criança surdas.* Relatório CNPQ,1997.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva interacionista.* São Paulo: Plexus,1997.

GRUGEON, E. Girl's Play. *Language and learning.* vol 5, February, pp 13-15, 1991.

LACERDA, C.B.F. *A construção de conhecimentos em classe de alunos surdos: Examinando a questão comunicativa.* Tese de Doutorado, Faculdade de educação, Unicamp,1996.

LANE, H. *When the mind hears - A history of the deaf.* Nova Iorque: Vintage Books,1984.

LEONTIEV A.N.; LURIA, A.R. e VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1992 (4a edição).

LURIA, A R. *Curso de Psicologia Geral. (2ª edição)* Vol.1, Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1991.

MARCHESI, A. *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos: perspectivas educativas.* Madri: Alianza, 1987.

MARX, K. *Antologia Filosófica.* Rio de Janeiro: Petrópolis,1971.

MASSONE, M. El niño sordo como indivíduo bilingüe e bicultural in, MASSONE, M. et al, *Problemática del surdo y su influencia en la educación.* Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Investigación, n.6. Facultad de Filosofia y Letres. Universidade de Buenos Aires,1990.

MELLOU, E. *The Values of dramatic Play*, in Early Child Development and Care, vol.4, pp105-114, 1994.

MORATO, E. M. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem.* São Paulo: Plexus,1996.

OLIVEIRA, Z.M.R. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. *Caderno da ANPEPP*, vol.1, número 4. Recife: Editora Universitária da UFPE, Setembro/1996.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Jogo de Papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvi-*

mento humano. Tese de Doutorado. Instituto de Psicolologia da USP, 1988.

KYLE, J.G. e WOLL B. O Desenvolvimento da comunicação de crianças surdas com a linguagem de sinais in, Anais Nestle, Nº 50, *Deficiência auditiva na infância. São Paulo:* Nestle Indústria e Comércio, 1995.

PIAGET, J. A formação no símbolo na criança: imitação, jogo e sonh, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 (1a edição)

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995 (14a. edição).

PINO, A. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. *Cadernos da ANPEPP*, vol.1, número 4. Recife: Editora Universitária da UFPE, Setembro/1996.

ROCHA, M.S.P.M.L. *A constituição Social do Brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. Tese de

Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp,1994.

ROCHA, M.S.P.M.L. e GÓES, M.C.R.. Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: Relações entre o imaginário e o real. Trabalho apresentado na *23ª Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, 1993.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago,1990.

SANCHEZ, C. *La increible y triste historia de la sordera.* Merida: Ceprosord,1990.

SILVA, D.N.H. Um estudo sobre o brincar de crianças de orfanato numa perspectiva histórico-cultural. Relatório FAPESP, 1994.

SOUZA, M.R. *Que palavra que te falta? O que o surdo e a língua(gem) de sinais tem a dizer à "Lingüística e à Educação"*. Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

SUPALLA, T.; NEWPORT, E. "How many seats in a chair?" The derivation of nouns and adverbs in America sign Language". In: Siple, Patricia (ed.). *Understanding language through Sign Language research*. Nova York:, Academic Press, 1978.

TOWERS, J. The Neglect of Playtime: A review of the Literature, in *Early Child Development and Care*, vol.131, pp 31-43,1997.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.

..... *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

..... *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Havana: Redacción de Ciencias Medicas, 1987a.

..... *Imaginación y el Arte en la Infancia*. México: Hispanicas, 1987b.

..... *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas, vol.5. Havana: Pueblo y Educación,1995.(2a edição).

WINNICOT, D.W. *O brincar e a realidade. Rio de janeiro*: Imago,1975.