

O BRINCAR E AS CRIANÇAS SURDAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Maria Carmen Euler Torres²

RESUMO

O brincar tornou-se direito das crianças, sendo assegurado por leis e garantido em espaços educacionais. A brincadeira, segundo Vigotski (2008), é a atividade principal da criança em idade de Educação Infantil. O jogo de papéis, (ELKONIN, 2009) é visto como unidade fundamental também nesta fase. No jogo protagonizado, surge a imaginação, e se estabelecem relações de cooperação num processo de descentramento da criança em direção ao outro. Nossos pressupostos são que as crianças surdas, que ainda não tem língua constituída, podem se valer de seus momentos de brincadeira como ocasiões de fruição de desejos não realizados, bem como espaços-tempos de comunicação. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa teórico-prática desenvolvida no setor de Educação Infantil do Instituto Nacional de educação de surdos (RJ). Observamos crianças de 4 anos em situações de brincadeira e propusemos algumas mudanças na rotina e na organização do espaço. Houve uma modificação dos espaços e a organização de um cantinho de 'casinha' com brinquedos e materiais disponíveis para a livre utilização e reorganização pelas crianças. O resultado foi uma maior autonomia das crianças nas atividades de rotina e maior incidência de situações de jogo simbólico. Também constatamos, através de entrevistas com responsáveis e professoras, o quanto esse trabalho de valorização dos momentos de brincadeira livre possibilitou o desenvolvimento da autonomia e a emergência de situações de fantasia e imaginação o que caracteriza fator primor-

1 Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida no Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ aprovado pelo comitê de ética de pesquisa do I

2 Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/ Rio de Janeiro) contato: meuler@ines.gov.br

dial para a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2008)

Palavras-chave: Brincadeira, Jogo protagonizado Criança surda, Pesquisa-intervenção

INTRODUÇÃO: DA EMERGÊNCIA CONTEMPORÂNEA POR ESPAÇOS-TEMPO DE BRINCAR

Há muito tempo venho me dedicando a pesquisar e estudar sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e, muitas vezes, por conta da imersão do sujeito-pesquisador no tema pesquisado consideramos que os argumentos estão esgotados, as pautas parecem já exaustivamente debatidas, como se a pesquisa não tivesse mais para onde ir. No entanto, tenho percebido que o brincar tem se tornado mais do que um tema para mim, assim como para tantos outros pesquisadores. Compreendo o brincar como uma forma de resistência, como uma forma de resiliência e que como uma bandeira de luta no contemporâneo.

Todos os dias vemos as crianças e jovens cada vez mais reféns das telas e do mundo virtual deixando o seu tempo brincante passar diante de mentes paralisadas pelo mundo virtual. Não são poucos os estudos que apontam para os danos cognitivos e emocionais para as crianças dessa nova geração tais como a incapacidade de lidar com o ócio, a diminuição da concentração em atividades de leitura ou que exijam um pouco mais de reflexão ou exercício cognitivo, para além dos flashes e dos 2 minutos dos vídeos de TikTok.

O brincar passou a ser visto, por especialistas, como um remédio para as hiperatividades, agressividades ou ‘falta de foco’ das crianças. Quem diria que essa atividade tão simples e comum nas infâncias fosse se configurar como uma exceção ou como um elixir recomendado por psicólogos e pediatras mais sensíveis... A brincadeira torna-se hoje o medicamento de tarja branca³, que não possui nenhum efeito colateral, ao contrário, só nos traz a possibilidade de conexão das crianças entre si, com seus pares e alteres e também com a natureza. Daí, perguntamos: Que lugar as brincadeiras ocupam na sociedade contemporânea? Que espaço essas atividades tem nos currículos e nas rotinas escolares?

Como professora de estágio em Educação Infantil durante o primeiro semestre deste ano, pude observar, através das narrativas dos alunos-estagiários, a gravidade da situação que as crianças pequenas enfrentam nas redes de ensino, públicas e privadas. Mesmo que o brincar seja um dos três principais pilares da Educação Infantil – tendo o cuidar e o educar como os outros dois

3 Nome de documentário de 2014 sobre a importância do brincar, feito pela Marinha Farinha filmes e Instituto Alana .

– ele está longe de ser considerado como o centro das propostas curriculares e das práticas das escolas. Podemos dizer que 90% das escolas onde os alunos estagiaram – cerca de 30 localizadas no município do Rio de Janeiro e em outros municípios do Grande Rio e Baixada Fluminense, destacam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desde os 4 anos de idade.

Os relatos dos estagiários assustam na medida em que trazem situações nas quais as crianças, mesmo ainda tão pequenas, precisam sentar em cadeiras atrás de carteiras onde devem copiar do quadro exercícios de língua portuguesa e matemática, preencher lacunas de livros didáticos, cumprindo um cronograma tão extenso e apertado que excluem, em quase 100% dos casos, as possibilidades de incluir na rotina os momentos de brincadeira. Alguns alunos chegaram a relatar que as escolas até tinham parquinhos os playgrounds, mas que nunca eram utilizados pelas crianças. Considero essa uma situação extremamente grave e que precisar ser debatida e levada em conta como uma justificativa para relevância de nosso tema.

Negar às crianças pequenas o direito de brincar é uma violência! É negar um direito universal. É impedir que as crianças utilizem o meio mais favorável de aprendizagem e de desenvolvimento. Por isso, pesquisar a importância da brincadeira é uma forma de denúncia e de resistência, além de ser uma forma de nos aliarmos às crianças nessa luta por uma infância que realmente garanta seu desenvolvimento pleno e feliz.

A Declaração Universal dos Direitos das crianças, já em 1959, promulgada em uma assembleia da ONU, traz em seu princípio VII a seguinte afirmação:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Em 1989, houve a Convenção dos Direitos da Criança, que, organizada pela Assembleia Geral da ONU, entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. O Brasil foi um dos países que reforçou esse direito na Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Nessa convenção predominou a importância dos direitos da infância para que elas sejam consideradas pessoas de direitos, cidadãos produtoras de cultura e que precisam de proteção, sem distinção de raça, cor, sexo, situação econômica ou condição especial.

Para além de uma fase que antecede outros momentos do desenvolvimento a infância precisam ser encarada com a devida importância, como uma fase em que a criança não ‘vai ser’, mas que ela é, ou seja, a criança é um ser ‘já’

em desenvolvimento, porém como todas as capacidades de produzir conhecimentos e intervir em seu meio social.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Marco Legal da Primeira Infância acrescentam e reforçam os direitos das crianças, e, em especial, a questão da brincadeira.

É dever da família, da sociedade do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". (Brasil. Constituição, 1988).

Além a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/ 1996) nos diz, em seu art.29, que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI/2010), que ainda estão em vigor e forma utilizadas como marco legal para a construção da BNCC (2017) os eixos do currículo para a Educação Infantil devem ser as interações e a brincadeira e que garantam experiências que possam promover:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança e que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;(DCNEI, p.25)

Por isso, a Base Nacional Comum Curricular, apesar de todas as críticas, traz em seu texto a centralidade da brincadeira e das interações na etapa da Educação Infantil como um direito das crianças.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, p.38)

Não temos como negar que a brincadeira é um direito das crianças e que é uma atividade primordial para seu desenvolvimento. Não fosse assim, não haveria tantos documentos, leis e decretos que destacam o brincar como essencial para as crianças. Precisamos, portanto, olhar para a brincadeira como um direito de todas as crianças.

No que se refere à questão da universalização do acesso a esses direitos, o Marco Legal para a primeira infância de 2016, é claro quando diz, em seu parágrafo único:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, *deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem*, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.” (grifo meu)

Embora não trate diretamente sobre a criança surda que tem sua especificidade linguística, esse parágrafo defende a garantia do direito a todos ao brincar, à escola, à proteção à saúde, à moradia e todos os aspectos trazidos pela lei.

Portanto, queremos destacar, neste artigo, a urgência por garantirmos os direitos das crianças em brincar, visto que, contraditoriamente à lei e aos estudos que apontam para a brincadeira como uma necessidade vital das crianças, as práticas escolares, currículos e mesmo rotinas familiares tem negado às crianças os espaços-tempos de brincar, seja para incluir conteúdos de disciplinas do ensino fundamental de forma antecipada, seja para ocupar o tempo das crianças como o uso excessivo de telas e redes digitais. Nossos objetivos específicos foram (i) reconhecer a importância das escolas de Educação Infantil oportunizarem espaços-tempos para as brincadeiras de faz-de-conta, (ii) identificar como as crianças surdas se organizam nas situações lúdicas, como se comunicam entre si,

que temas escolhem e como criam as situações imaginárias demonstrando uma especificidade em seus movimentos corporais e faciais e em seu *ethos*.

METODOLOGIA: QUE FERRAMENTAS UTILIZAMOS PARA ESSA PESQUISA?

Rubem Alves (10/09/2011) publicou um texto que comparava duas caixas: a de ferramentas e a de brinquedos. Curioso que, nesse artigo, preciso usar uma – a de ferramentas – para compreender (ou desaprender?) a outra – a de brinquedos. Segundo Alves, o corpo carrega duas caixas, “uma caixa de ferramentas, na mão direita, e uma caixa de brinquedos, na mão esquerda”

(...)As coisas da caixa de ferramentas, do poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência (saúde é uma das coisas que moram na caixa de ferramentas. Saúde é poder. Mas há muitas pessoas que gozam de perfeita saúde física e, a despeito disso, se matam de tédio). As ferramentas não nos dão razões para viver; são chaves para a caixa dos brinquedos. (...) Santo Agostinho não usou a palavra “brinquedo”. Sou eu quem a usa porque não encontro outra mais apropriada. Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou.”

As crianças que brincam já são, já chegaram, já estão. Não precisam de mais nada a não ser usufruir ou deixar fruir a brincadeira a partir de suas escolhas em negociação com o outro.

Fazer escolhas metodológicas, por outro lado, é lançar mão de ferramentas que estão na caixa da mão direita escolhendo aquelas que melhor se adequem àquilo que necessitamos.

Na pesquisa desenvolvida no Setor de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) utilizei como ferramentas metodológicas a pesquisa-intervenção através de observação participante, filmagem com aparelho de celular das situações de brincadeiras, diário de bordo e entrevistas com responsáveis e educadoras.

A pesquisa-intervenção foi a ferramenta metodológica que consideramos mais apropriada para essa pesquisa, uma vez que consideramos que uma pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas nunca será neutra e tem

como característica uma modificação no campo sujeitos com quem pesquisamos. Trago uma ideia de pesquisa com crianças entendendo que, nessa relação dialógica (BAKHTIN,1988 apud FIORIN,2016) os enunciados já vem repletos de outras vozes que antecederam a voz de quem fala e, por outro lado, encontra com interlocutores que também tem muito a contribuir com esse diálogo, provocando mudanças.

Outro ponto que se destaca na metodologia da pesquisa-intervenção e no pesquisar 'com crianças é a noção de que os pesquisadores sempre estarão implicados na pesquisa, ou seja, eles trazem seus valores e verdades, concepções de pesquisa e perspectivas teóricas, o que rompe com a ideia de neutralidade de uma pesquisa objetiva e pautada em pressupostos positivistas. Segundo Castro (2008) esse novo dispositivo de pesquisa provoca uma transformação da realidade trazendo um comprometimento ético e político do pesquisador com o social. Comprometer-se, vem ao encontro do que Lourau (1993) falou sobre o conceito de implicação. Impossível existir uma neutralidade na pesquisa, pois sempre haverá a subjetividade do pesquisador envolvida, bem como, conforme destacamos acima, os enunciados nunca pertencem a uma só pessoa, mas trazem muitas vozes para o momento da ação e da enunciação. Além disso, a pesquisa, a presença do pesquisador, qualquer ação dele no decorrer do processo provoca mudanças no campo pesquisado e também, retroativamente se transforma enquanto sujeito que pesquisa.

Castro (2008) chama a atenção para esse mesmo conceito de implicação nas pesquisas com crianças trazendo a questão de como o pesquisador-adulto pode enfrentar a desigualdade inerente à posição que a criança encontra na sociedade. (p.29). Ela quer se referir a uma desigualdade que se apresenta no aspecto da idade das crianças em relação aos adultos, que a colocam social, cultural, cognitiva e psicologicamente em um lugar de inferioridade perante o adulto. Em nosso caso, que pesquisamos crianças surdas, temo ainda outra diferença: a primeira relacionada a diferença geracional e a segunda relacionada às diferenças linguísticas – pesquisador ouvinte e crianças surdas.

A pesquisa-intervenção, portanto, provoca todos os personagens envolvidos a se tornarem membros ativos da pesquisa sendo ao mesmo tempo influenciados-modificados por ela e trazendo novidades para a própria pesquisa através de seus fazeres.

O grupo de crianças brincantes, que utilizavam suas 'caixas de brinquedos' regularmente, era composto por quatro crianças de 4 anos de idade, surdas sem

língua de sinais constituída. A professora da turma aderiu plenamente à pesquisa e se tornou co-pesquisadora desse projeto.

Quando cheguei à turma, a sala tinha uma determinada configuração de arranjo espacial e organização dos materiais – mesas com cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, materiais de papelaria e artes, estantes, escaninhos, armário, além de livros que eram guardados e retirados do armário de acordo com o planejamento da professora o que também acontecia com os brinquedos. Não havia brinquedos e livros à disposição das crianças. A rotina incluía várias atividades, dirigidas, estruturadas e semi estruturadas, brincadeiras livres, além das atividades de artes, educação física, contação de histórias e libras.

Apesar de ser uma rotina bem interessante, com atividades diversificadas, não víamos uma priorização de momentos de brincadeiras livres de faz-de-conta com a crianças. As brincadeiras surgiam quase que como uma transgressão - permitida pela professora - porém uma transgressão que rompia, muitas vezes com a lógica da rotina determinada no planejamento. Veremos, no tópico sobre os resultados, que essa lógica foi transformada pela pesquisa e pela intervenção dos pesquisadores, da professora da turma e das próprias crianças.

DISCUSSÃO: MAS, QUAL A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA ENVOLVENDO O TEMA DO BRINCAR E DA CRIANÇA SURDA?

Silva (2002), afirma que as crianças surdas apresentam peculiaridades ao brincar, principalmente pelo fato de que sua língua é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). A autora destaca a multifuncionalidade das mãos e a forma como o corpo se movimenta e se desloca no momento da brincadeira. Torres(2019) traz o conceito de *ethos* surdo, o que significa um modo próprio de se movimentar, de se organizar corporalmente em relação ao outro e a si mesmo: o toque no ombro como forma típica de chamamento, as expressões faciais e corporais, o deslocamento espacial e organização dos espaços-tempo de brincar etc.

Fochi(2021) contribui com nossa pesquisa quando traz o papel das mãos no *ethos* lúdico dos bebês: como eles tocam, pegam, apontam, investigam e exploram o mundo com as mãozinhas... Esse olhar do autor nos provoca a pensar como as mãos das crianças surdas tem um papel ainda mais importante para seu desenvolvimento na medida em que será o órgão responsável por sua comunicação.

A brincadeira, nesse sentido, se torna momento privilegiado, para a comunicação entre as crianças surdas, para construção de uma segunda cultura - a cultura lúdica, de acordo com Brougère (1998) - e momento no qual a criança se desprende do mundo concreto e exercita sua capacidade de elaborar as primeiras abstrações (VIGOTSKI, 2008). Por isso, para o autor a brincadeira se configura como atividade principal da criança entre os 3 e 6 anos de idade, ou como acrescentou Leontiev (apud Prestes, 2012) o brincar é a atividade guia do desenvolvimento, aquela que é responsável pela mudança de uma etapa para outra do desenvolvimento da criança.

Para as crianças-surdas-em-fase-de-aquisição-de-língua e em interrelação com adultos ouvintes a brincadeira também pode se configurar como uma forma de comunicação das experiências infantis, bem como e expressão de seus desejos e vontades. Também é Vigotski (2008) quem diz que a brincadeira é o momento em que as crianças realizam seus desejos não realizados na realidade, ou seja, os desejos irrealizáveis de verdade são realizados no plano do simbólico. Se a criança deseja andar a cavalo e não pode, ela vai brincar de cavalinho, ou se gostaria de viajar em uma nave espacial, pode fazê-lo em uma caixa de papelão durante uma brincadeira de faz-de-conta.

Para a sociologia e antropologia, brincar e jogar seriam expressões de uma cultura lúdica. Brougère (1998) nos diz que o brincar reúne atividades humanas que se constituem dentro da cultura mais ampla. Brincadeira e jogo estão inseridos em um sistema de significações compartilhadas pelos atores sociais que delas participam. Tal sistema de significações vai sendo assimilado pelas crianças desde que são bebês através de suas interações com as mães e/ou cuidadores. As brincadeiras de esconder e achar as partes do corpo funcionam como primeiras aprendizagens sobre os aspectos essenciais do jogo simbólico. Dessa forma, a criança aprende a reconhecer certas características essenciais do jogo/brincadeira: o aspecto da ficção - uma vez que o corpo não desaparece de verdade - a inversão dos papéis; a repetição - o que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um combinado entre aqueles que estão brincando, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. (BROUGÈRE, 1998, p. 22). O autor também acrescenta que, para que haja a emergência da cultura lúdica, é preciso que haja um compartilhamento de códigos, ou seja, é preciso que as crianças compreendam de que se está brincando, porque um objeto se transformou em outra coisa, que coisa é essa, para que serve, qual a

utilização daquele objeto no contexto da brincadeira, qual o enredo escolhido, que papéis cada um irá ocupar entre outras coisas.

Nas brincadeiras observadas no setor de Educação Infantil, percebíamos a emergência de uma cultura lúdica comum entre as crianças que eram capazes de criar seus enredos e brincar por longos momentos compartilhando códigos comuns e negociando o desenrolar da brincadeira. As crianças surdas também foram capazes de transformar o significado dos objetos - o que é destacado por Vigotski (2008) como grande diferencial do desenvolvimento infantil nessa fase do jogo simbólico. Até o 2, 3 anos, a criança se encontra na fase da manipulação de objetos o que dá aos mesmos a função que eles tem, ou seja, chocalhos servem para balançar e fazer barulho, mordedores são para morder, portas para abrir e etc. Já na fase do jogo simbólico, as crianças se desprendem do real e são capazes de dar novos significados aos objetos e também às ações. Não foi difícil de ver as crianças utilizando caixas pequenas como celulares, peças de jogo como cartões de crédito e cabos de vassoura como cavalinhos assim como caixas viraram barcos, fogões e carrinhos.

Isso só nos aponta para a constatação de que as crianças surdas, assim como as ouvintes, são capazes de se desprender do real, do concreto e iniciar seus primeiros processo simbólicos, como um início do pensamento abstrato.

Percebemos, durante a pesquisa, que as crianças surdas, não combinavam os enredos antes da brincadeira começar, mas, ao contrário, conforme uma criança começava a brincadeira, as demais iam se envolvendo na atividade, compreendendo os códigos da cultura lúdica que começava a surgir.(BROUGÈRE, 1998).

Os enredos escolhidos, por sua vez, nos remetem ao que nos diz Vigotski (2008) sobre as brincadeiras como momentos de realização de desejos, posto que, muitas foram as situações nas quais as crianças utilizavam códigos do 'mundo ouvinte' como, falar ao celular, cantar e dançar, fazer de conta que usavam microfone, bater tambor e utilizar outros instrumentos, o que nos aponta para duas análises. A primeira é que mesmo as crianças surdas tendo um *ethos* próprio - características corporais, movimentos, expressões faciais peculiares, formas próprias de chamamento e desenvoltura espacial, língua de sinais em processo de construção e aquisição- elas estão inseridas em uma cultura ouvinte mais ampla, com seus respectivos códigos sociais e características. Outra análise pertinente é o fato dessas crianças demonstrarem o desejo que estejam inseridas nesse sistema simbólico ouvinte, mesmo que não tenham, de fato o input

auditivo. Isso mostra o quanto a brincadeira se torna espaço-tempo potente de expressividade infantil e momento propício para que as crianças surdas possam comunicar o que desejam e precisam.

Outro ponto observado e que nos interessa muito ao observarmos as brincadeiras infantis é o fato das crianças se constituírem como autoras de seus enredos e das suas escolhas. O jogo de papéis, (ELKONIN, 2009) é visto como unidade fundamental também nesta fase dos 3 aos 6 anos de idade. No jogo protagonizado, surgem as situações fictícias e a imaginação, além de se estabelecerem relações de cooperação num processo de descentramento da criança em direção ao outro. O espaço-tempo construído pela criança a partir de seus fazeres cotidianos se resume no conceito, inaugurado por Lopes (2021) de *vivência espacial* para o qual destaca a condição espacial da vivência, como um constituinte do meio vivenciado, e, portanto, da própria humanidade. Tempo-espaço que se constituem como num *cronotopo* (BAKHTIN, Apud AMORIM, 2008), que explicita a ligação indissolúvel entre essas duas dimensões, assim como Vigotski traz, no conceito de vivência a unidade biológico-social.

Se observamos que, no contemporâneo esses espaços-tempos de brincar tem sido cada vez mais reduzidos, percebemos que, no caso das crianças surdas, o isolamento que elas sofrem acaba sendo ainda maior do que as crianças ouvintes, que, pelo menos tem a mesma língua de seus pais e não são privados de uma relação comunicacional desde o nascimento. As crianças surdas que nascem, em sua maioria em lares ouvintes (Pereira, 2015), quando seus cuidadores não aprendem a língua de sinais para se comunicarem com elas, só irão ter contato com a Libras quando entram na escola, se esta escola for preparada para uma efetiva inclusão. Tal inclusão, no que tange ao universo surdo, se dá pelo contato com a língua de sinais, pelo trabalho desenvolvido com professores bilíngues e com o estímulo à aquisição da língua de sinais o mais breve possível.

Nosso problema então, se encontra no fato de que, se a criança entra na escola com 3 ou 4 anos, na Educação Infantil sem sua língua materna consolidada, os prejuízos a sua comunicação e consequentemente ao seu desenvolvimento podem ser grandes.

Como oportunizar espaços vivenciais /tempos de brincar para que através disso possamos pesquisar com as crianças e não sobre elas. Como a criança surda desenvolve estratégias para brincar mesmo sem sua língua desenvolvida? Quais são as brincadeiras mais comuns para comunidade surda? Será que existem diferenças nas escolhas dos temas, dos papéis desempenhados? Existe

possibilidade de brincar sem língua? O que a brincadeira das crianças surdas tem a nos dizer? Como as crianças surdas se constituem socialmente pela linguagem do brincar?

Nessa unidade do *cronotopo* bakhtiniano, através da pesquisa desenvolvida no setor de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de surdos, observamos como as crianças modificaram seu tempo-espço de brincar, quando puderam ter mais oportunidades de escolher as próprias atividades lúdicas. Veremos, como um dos resultados, a mudança na organização espacial da sala e nas rotinas e o quanto que contribuiu para seu desenvolvimento e aprendizagens. Essas mudanças reverberaram também nos espaços familiares, o que ficou evidente a partir das falas dos responsáveis.

RESULTADOS: AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS BRINCANTES E SEU PAPEL PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS SURDAS

Como vimos no tópico anterior das discussões teórico-práticas, os conceitos trazidos por Vigotski (2008) sobre a brincadeira como espaço-tempo dos desejos não realizáveis, por Brougere (1998) da emergência da cultura lúdica, Leontiev (apud PRESTES, 2012) sobre a brincadeira como atividade guia e Elkonin (2009) a respeito do protagonismo e o jogo de papéis, entre outros conceitos, se evidenciou em nossas observações mostrando que os pressupostos da pesquisa podem ser comprovados. Se não comprovados - posto que esse é um termo muito objetivista - mas a pesquisa proporcionou a emergência de situações que evidenciam a brincadeira como atividade essencial para as crianças surdas e, por conseguinte, como condição para seu pleno desenvolvimento. Acessar o plano simbólico e sair da esfera do concreto iniciando processos abstratos de pensamento faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança além do social, afetivo e linguístico.

A criança surda em processo de aquisição da língua de sinais encontra-se em um momento muito peculiar do desenvolvimento, uma vez que não possui a língua oral de seus pais e também não adquiriu a Libras. Sabemos que, de acordo com Vigotski, a fala e o pensamento tem origens diversas mas se encontram em um momento da ontogenia quando a criança começa a expressar seu pensamento verbal, ou seja, deixa de lado o pensamento meramente prático e a fala apenas com funções de contágio emocional tornando-se também como organizadora do pensamento. A fala para a comunicação aparece como pri-

meira função para a interação entre os sujeitos, mas torna-se internalizada e para a organizar o pensamento. Se a criança surda demora a adquirir a língua, consequentemente pode vir a ter um prejuízo em seu desenvolvimento, por isso se mostra tão importante e necessário o aprendizado da Libras na idade certa e a brincadeira como uma linguagem alternativa.

Nesse tópico, queremos destacar alguns resultados importantes alcançados durante a pesquisa e, para tal, além de nossa análise qualitativa trazemos algumas falas dos responsáveis e das educadoras colhidas através de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, ou vídeo, para o caso dos responsáveis surdos.

A professora regente da turma, foi coautora da pesquisa e, desde o começo se implicou diretamente no processo da pesquisa, dando sugestões, organizando os espaços e modificando a rotina de forma que nós, pesquisadores pudéssemos estar presentes em sua sala de aula e as atividades de pesquisa serem parte de seu planejamento. Ela também realizou intervenções pertinentes, o que colaborou muito para os bons resultados da pesquisa. De acordo com ela, as crianças sempre brincaram de faz-de-conta, uma vez que se lhes fosse dado um tempo ou oportunidade para tal, as cenas lúdicas apareciam. Entretanto, durante a pesquisa e após nossas intervenções, isso se potencializou.

As crianças brincavam antes mesmo sem o cantinho... eles criavam “do nada”. De repente virava um berço, botavam a boneca em cima do papelão que virava um berço, ou uma rede, ali eles começavam a inventar e já iam fazendo. E com o cantinho isso foi intensificado, proporcionou que isso de uma melhor forma. Porque agora sugere mais, incentiva mais essas situações, de criarem essas situações. Eu tenho um armário que fica em frente ao sofá. Eles sentam no sofá e fingem que estão vendo televisão. Mas no armário não tem televisão, mas eles fingem que tem... Eles criam e imaginam tudo isso, a partir do que é proporcionado e exposto pra eles. Detalhe, o André⁴ não é muito de brincar, ele nunca foi muito de interação social, ele sempre se manteve distante, depois de um tempo dos cantinhos eu percebo que ele já consegue ficar mais tempo com as crianças. Ele pega uma boneca, bota no colo, dá mamá, coisas que ele não fazia. Esse incentivo a ter esses espaços favoreceu o André a interagir com os demais. Hoje ele pegou uma frigideira e foi pro fogãozinho brincar, coisa que ele não tinha feito ainda. Cada dia, a partir das brincadeiras, ele vai se descobrindo e interagindo com as outras crianças, coisa que ele não fazia. (Professora Beth, 2019)

4 Utilizamos nomes fictícios

Nesse trecho temos várias análises a fazer. A primeira delas, que recebeu um grifo nosso, é o fato de que nunca a criação vem *'do nada'*. Mesmo compreendendo que a professora utilizou essa expressão de forma coloquial, querendo dizer que a brincadeira não foi dirigida nem induzida, que foi escolha das próprias crianças e protagonizadas por elas, destacamos a expressão para dizer que a criação e a invenção sempre partem de vivências anteriores, sempre precisam das interações sociais e dos aprendizados anteriores para que aconteçam. Criação não brota do ser como uma mágica, mas sempre tem uma base social que se dá a partir das relações que o sujeito tem com os outros atores sociais.

Como nos fala Vigotski (2009),

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.(...) A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. (P. 22 e 23)

Esse pressuposto histórico cultural, parece estranho aos olhos de um leigo, que, pelo senso comum, pode acreditar que as crianças são mais criativas do que os adultos, mas ele prova que, quanto mais oportunidades, quanto mais estímulos, quanto mais experiências, mais possibilidade de invenção e criação.

Outro ponto é a constatação da professora ao fato de que, mesmo que antes as crianças já organizassem suas brincadeiras, seus jogos de papéis, a reorganização da sala em cantinhos (de leitura e de brincadeiras) proporcionou uma maior interação entre elas e, além disso funcionou como um incentivo para que uma das crianças, à época com suspeita de diagnóstico de espectro autista, melhorasse sua interação com os colegas e também se desenvolvesse pelo simbólico do faz-de-conta.

Quanto a isso, Campos de Carvalho e Rubiano (1998) apontavam para o fato de que o espaço pode e deve fazer emergir os desejos infantis. Ou seja, o espaço nunca é neutro, um cenário ou pano de fundo, desconectado com os personagens que por ali circulam. Ao contrário, o espaço traz as concepções de infância e adultos, de educador e de educação que, fazem parte daquilo que pensam aqueles que organizaram esse mesmo espaço. Então, o que significa

uma sala de aula que tem brinquedos guardados pelos professores e solicitados, vez por outra pelas crianças? Ou cadeiras enfileiradas, maiores do que as crianças em uma organização rígida e pré determinada? Não é difícil verificar que esses espaços pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças, não é mesmo?

Pesquisas desenvolvidas por Torres e Santana (1998) em creches do município de Niterói, mostraram que o espaço tem uma enorme influência nas interações entre as crianças, tanto delas entre si, como com os adultos. Se as crianças podem se organizar em pequenos grupos e em cantinhos (ou áreas circunscritas) escolhendo que tarefas e atividades desenvolver durante a rotina da escola, professores podem interagir melhor, atender as demandas de grupos de crianças, individualmente, além de auxiliarem no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil.

Campos de Carvalho (2008) afirma que as áreas ou zonas circunscritas são fundamentais para organizar a rotina das crianças na Educação Infantil e proporcionar um trabalho de melhor qualidade ampliando as possibilidades interativas das crianças e dos educadores além de promover segurança e privacidade para elas. Segundo a autora, a zona circunscrita oferece proteção e privacidade para as crianças, de modo que elas fiquem mais atentas na atividade e no comportamento dos colegas, envolvendo-se por mais tempo nas brincadeiras proporcionadas pelo canto organizado pelo professor ou professora.

Nossa pesquisa constatou que a organização dos cantinhos em muito contribuiu para essas interações e para o desenvolvimento das crianças, inclusive a criança atípica, que tinha muito resistência a estar em grupo.

Além da professora, os responsáveis pelas crianças trouxeram uma avaliação positiva sobre o impacto das intervenções da pesquisa para as mudanças no comportamento das crianças.

De acordo com Manuel, avô de uma das meninas da sala, ela ficou bem mais interessada em brincar de faz de conta, durante o processo da pesquisa-intervenção.

Nós temos uma cama box em casa que guarda tudo dentro. Aí eu estou lá embaixo, ela me pega pela mão e me leva pra cama pra pegar o que ela quer brincar, escolhe e leva lá pra baixo pra brincar. Ela também tem uma sacola que ela brinca direto. Ela brinca de boneca, tira as roupinhas das bonecas, depois coloca tudo de volta. Brinca, brinca e depois guarda as coisas na sacola. (...)esse ano percebi que ela está brincando mais. Ela tem um fogãozinho, que ela coloca as panelinhas tudo em cima e brinca bas-

tante! Brinca mesmo muito em casa. Ela brinca sozinha enquanto eu deito no sofá. Fim de semana ela brinca com o pai dela. Ela tem uma amiguinha que sempre vai lá pra casa: sexta, sábado e domingo. Quando a amiga vai embora ela chora! As duas passam o dia quase todo brincando... se a gente não as chama pra comer alguma coisa elas nem vem. (Manuel, avô de uma aluna)

Importante nessa fala é o destaque para a necessidade que a menina tem em trazer companheiros pra suas brincadeiras. O avô frisou que ela gosta de brincar com ele, com o pai e com a amiguinha, o que nos faz compreender como as crianças típicas demandam a companhia e a participação de coetâneos e alteres nesse processo de construção das cenas lúdicas o que vai ao encontro das teorias histórico culturais que afirmam que existe uma unidade biológico-cultural que se evidencia no conceito de vivência trazido por Vigotski (2018)

A mãe de outra criança da turma também apontou para aspectos positivos advindos da ampliação de momentos para as brincadeiras na rotina das crianças, bem como as variações de organização do espaço da sala de aula. Essa mãe, também enfatizou o papel da professora como mediadora da aprendizagem o que também nos faz olhar para as concepções vigotskianas de par mais capaz, sujeito mais experiente que puxa o desenvolvimento da criança para um nível mais complexo do desenvolvimento.

Esse ano eu estou muito satisfeita. Ele está se desenvolvendo bastante. (...) No caminho de casa, depois das terapias (...) tem letreiros e ele fica olhando e identificando as letras e fazendo em Libras. Em casa tem o alfabeto na parede e ele fica comigo se fazendo de professor. O nome ele sabe, mas ele não faz. Só faz quando quer. (...) As cores, os animais ele faz direitinho, mas ele é muito 'fuleirinho', 'safadinho'... Eu estou muito satisfeita com a professora! Estou com coração na mão pra ano que vem. (...) Ele sempre quer brincar (finge que é bebezinho) Ele tem brincado muito de origami, cavalinho, ele brinca muito de massinha (...) Outro dia ele fez um aviãozinho de massinha. E faz uma festa pra me mostrar. (...) outro dia no aniversário da minha mãe, tinha Karaokê. Quando ele viu que as pessoas estavam cantando ele correu e pediu o microfone pra cantar. (...) Impressionante como ele está desenvolvido! Esse ano ele está demais! Ninguém esperava que ele fosse se desenvolver tanto. (...) (Daiane, mãe do José, grifo nosso)

Pela fala da mãe, vemos que o José se desenvolveu muito durante aquele ano e muito disso se deve a mediação da professora, inclusive ela se mostra aflita pela mudança de professora para o ano seguinte. Outro detalhe importante a

destacar e que já foi citado anteriormente é o fato da criança surda estar inserida na cultura mais ampla que traz características do mundo ouvinte. Daí o desejo dele em cantar no microfone querendo participar das brincadeiras junto a seus familiares ouvintes.

A mãe completou sua avaliação dizendo que considerou um ano bem produtivo para seu filho e que a dinâmica estabelecida em sala de aula tanto pela professora como pela pesquisa favoreceu muito o desenvolvimento dele.

As breves análises trazidas para esse artigo, tanto no que se refere às interpretações das observações realizadas por mim como pesquisadora, quanto pelas análises das falas de responsáveis e educadora das crianças, nos mostram como a brincadeira deve estar sempre no foco de currículos e práticas em Educação Infantil, uma vez que estimulam as crianças e as ‘puxam’ para etapas mais complexas do desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Através, dessa pesquisa-intervenção, pudemos constatar que, em parceria com educadora e crianças as mudanças na rotina e na organização do espaço ampliaram suas possibilidades de brincar. Percebemos como as crianças passaram a organizar suas situações de brincadeira e escolher seus temas. Houve uma modificação dos espaços e a organização de um cantinho de ‘casinha’ com brinquedos e materiais disponíveis para a livre utilização e reorganização pelas crianças. A rotina passou a incluir, com mais frequência os momentos de jogos simbólicos e o protagonismo infantil. O resultado dessa intervenção pode ser verificado através de uma maior autonomia das crianças nas atividades de rotina da turma. Também constatamos, através de entrevistas com responsáveis e professoras, o quanto esse trabalho de valorização dos momentos de brincadeira livre possibilitou o desenvolvimento da autonomia e a emergência de situações de fantasia e imaginação o que caracteriza fator primordial para a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2008).

Pretendemos, com essa pesquisa, destacar a importância do brincar, do brincar livre, da brincadeira fora dos espaços fechados da sala de aula, da brincadeira como eixo do trabalho na Educação Infantil. Mais do que nunca, em tempos de imersão das crianças em telas e espaços fechados e mídias sociais, a brincadeira, por ser tão óbvia e tão simples torna-se o que há de mais importante da vida, como nos fala a educadora Maria Amélia Pereira no documentário

“Tarja Branca” “Brincar é usar o fio inteiro de cada ser. Quando você está usando o fio inteiro de vida, você está brincando”

REFERÊNCIAS

ALVES, R.A caixa de brinquedos (disponível em https://www.espiritualidades.com.br/Artigos/A_autores/ALVES_Rubem_tit_Caixa_brinq.htm)

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia (in) BRAIT,B. (org) Bakhtin outro conceitos chave SP: Editora Contexto, 2006.

BISOL, C. , SIMIONI, J e SPERB, T. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(3), 392-400 2007 (disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/LLp49WF6mHZSjBf4xcgpht/?format=pdf&lang=pt>)

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica (in) KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias (org) São Paulo: Pioneira, 1998 p.19-32

CARVALHO, Maria Campos de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Os Fazeres na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap.47.

CASTRO, L.R de Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens (in) Castro, L.R.de e Besset, V.L. (organizadoras) Pesquisa-intervenção na infância e juventude . – Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

ELKONIM, D.B. A Psicologia do jogo, São Paulo: Martins Fontes, 2009

FERREIRA, D.H.S. O brincar e a linguagem : um estudo do jogo do “faz de conta” em crianças surdas (Orientador: Maria Cecília Rafael de Goes),1988 Dissertação de mestrado – UNICAMP, Campinas. SP.

FIORIN, J.L. Introdução ao pensamento de Bakhtin, São Paulo: Editora contexto, 2016

FOCHI, P.S. A curiosidade, a intenção e a mão: o *ethos* lúdico do Revista Humanidades e Inovação, Palmas/TO, v.8, n.68, p. 111 a 118,dezembro de 2021

LOPES, J. J. M. Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

_____ e COSTA, B. M.F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. Revista Porto das Letras, Leituras discursivas: abordagens múltiplas dos usos significativos das linguagens Vol. 9, N° 1. 2023

LOURAU, R. René Lourau na UERJ 1993 análise institucional e práticas de pesquisa(relatório organizado por Heliana de Barros Conde Rodrigues) UERJ, 1993

MAGRI, S. M. C. Bakhtin: O Discurso como Ação - Aula 01: Bakhtin e a Constituição da Análise Dialógica do Discurso, 2020 disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hp2XnOjl_Fg

Marco legal da Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Pro-Posições, v. 26, p. 103-124, 2015.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/> Acesso em 05 de novembro de 2019

NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança (Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990.

NONO, M.A., Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Departamento de Educação São José do Rio Preto (disponível em: <https://acervo-digital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>)

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

PRESTES, Z. Quando não é a mesma coisa: traduções de de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Autores Associados,SP: 2012

SANTANA, C.C.G. e TORRES, M.C.E. A influência do arranjo espacial no processo de interação criança/criança: relato de uma experiência de pesquisa em uma creche pública de Niterói. Cadernos do CEG, Anais do 1º Seminário de pesquisa e extensão: algumas trajetórias psi – Três instituições de ensino e infância – Fernandes, Bilcã e Nascimento (orgs) EDUFF - Universidade Federal Fluminense, 1998

SILVA, D.N.H. Como brincam as crianças surdas Plexus Editora; 3ª edição SP: 2002

TORRES, Maria Carmen Euler. A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo. Desidades [online]. 2019, n.26 [citado 2024-02-15], pp. 25-38 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2318-9282

VASCONCELOS, V.M.R. Casinha de boneca: espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil. Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino americano de atenção à criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, DF(mimeo) 1996

VIGOTSKI, L. S. (tradução de Prestes, Z.) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2008[1934]

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância (Tradução Zoia Prestes)
(Comentário de Ana Luiza Smolka) Ed. Ática: São Paulo, 2009

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.
E-Papers:Rio de Janeiro, 2018