

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
BRUNO REGE LOPES
(org.)

SURDEZ



**Possibilidades e desafios
da educação especial,
inclusiva e bilíngue para
estudantes surdos**



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Andressa de Oliveira Sussai

Revisão Geral e Linguística em Português

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Bruno Rege Lopes

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaella Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
BRUNO REGE LOPES
(org.)

SURDEZ

The title 'SURDEZ' is rendered in a large, bold, teal font. Below the letters, several hands are shown in various sign language gestures, with the letters 'S', 'U', 'R', 'D', 'E', and 'Z' formed by the fingers. To the right of the word, there are two curved teal lines and a small 'Z' with an arrow pointing to the right.

**Possibilidades e desafios
da educação especial,
inclusiva e bilíngue para
estudantes surdos**



ANÁPOLIS-GO | 2024

© Editora UEG – 2024
© Autoras e autores – 2024

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE)

P856 Surdez: possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilíngue para
estudantes surdos [Recurso eletrônico] / organizadores, Reis, Marlene Bar-
bosa de Freitas, Lopes, Bruno Rege . – Anápolis – GO: Editora UEG, 2024.

286 p.

ISBN 978-65-88502-47-1 (e-book)

1. Políticas educacionais inclusivas. 2. Educação inclusiva. 3. Surdos. 4. Língua
Brasileira de Sinais (Libras). I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Lopes,
Bruno Rege. III. Título.

CDU: 376

Universidade Estadual de Goiás
Elaborada por: Sandra Alves Barbosa – Bibliotecária – CRB 1 / 2659

Esta obra é em formato de e-Book e diagramação paga por “Recurso financeiro
proveniente da Convocatória PrP/UEG Pró-Programas - n. 021/2022, Termo de
Fomento/Compromisso nº 15, processo SEI n. 202200020021048”. A exatidão das
referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de
inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 – Fone: (62) 3328-4866
Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br



O brincar no desenvolvimento de uma criança surda

JOANILSON LUIZ FALEIRO DA SILVA
FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO
JULIANA GUIMARÃES FARIA

Este capítulo visa observar o ato de brincar, avaliando sua importância para o desenvolvimento da criança surda. As brincadeiras podem evocar memórias da infância até a fase adulta. O caso do surdo que narra suas experiências com gestos e brincadeiras em família indica como se dá o desenvolvimento cognitivo e social da criança. A importância das experiências na infância é provocativa da imaginação e da aprendizagem de línguas e pode contribuir com o desenvolvimento bilíngue na fase escolar.

Compreende-se, neste capítulo, que toda criança modifica sua percepção de mundo pela imaginação e por diversas brincadeiras, tendo seus direitos estabelecidos em legislações brasileiras. Nessa conjuntura, este capítulo traz um estudo narrativo do tipo relato expositivo e tece reflexões sobre o processo do

ato de brincar infantil, tendo efeito no processo educativo dentro e fora da escola.

Os aspectos atuais das interações da criança em seu meio consideram períodos pretéritos que impediram os surdos de utilizarem a sua língua natural no processo de educação. Apenas para relembrar a história, sem aprofundar nesse quesito, na Antiguidade as pessoas surdas foram estigmatizadas na família e na sociedade por não serem dotadas da fala. Sofreram discriminações por longos períodos e somente na Idade Média surgiram os primeiros educadores de surdos; mas apenas famílias abastadas os contratavam para o desenvolvimento do ente surdo (Sacks, 1998).

Contudo, essa educação centralizava o ensino da língua oral, com intensivo uso do alfabeto manual e dos sinais metódicos. Por séculos, essa população foi identificada apenas como muda, sem ter uma língua própria. O primeiro professor de surdos foi Pedro Ponce de Leon, no séc. XVI. Sua escolarização destacava a fala e a escrita, para que surdos tivessem a capacidade de celebrar contratos e receber herança (Sacks, 1998).

A prática oralista prevaleceu na Europa, mas, após o Congresso de Milão, em 1880, a ação educacional com o uso de sinais teve aceitação expansionista, já que 40 anos antes Ferdinand Berthier havia tido alguns êxitos ao ensinar língua de sinais para crianças surdas. Um dos nomes mais conhecidos nesse ensino de língua de sinais foi o do francês Charle Michel D' Lpee, de Paris (Sacks, 1998). Mesmo assim, a oralização mostrou ter mais força ao longo da história.

O ato de brincar pela criança surda nem era mencionado, sendo tema mais atual ao considerar a comunicação como metodologia de aprendizagens múltiplas, vindo daí o bilinguismo.

Nessa visão, este estudo tem metodologia de caráter qualitativo e narrativo (Cintra; Correia; Teno, 2020), cujo aspecto individual do narrador é retratado em experiências que servem de fontes para outras pessoas surdas que passaram pelos mesmos contextos.

Inicialmente, o capítulo traz uma reflexão teórica sobre a importância do ato de brincar para todas as crianças e para as crianças surdas. Em seguida, apresenta-se a metodologia do estudo, e o capítulo é finalizado com a análise dos dados e as considerações finais.

O ato de brincar para todas as crianças

O brincar para crianças, em geral, é tema desafiante em tempos atuais em que o ambiente virtual ocupa longo tempo da vida das pessoas, tornando-se o principal meio interativo em diferentes contextos familiares e sociais. A prática de brincar com atividades comuns em outras épocas, como pega-pega, esconde-esconde e outras, tem sido rara, embora muito importante para o desenvolvimento da criança (Oliveira; Fux, 2014).

A velocidade da informação pronta e os resultados virtuais imediatos de jogos e outras interatividades, muitas vezes, têm ofuscado o brincar físico e real. Esse processo interativo entre a criança, o objeto e o ambiente que a cerca é o modo de estímulo mais proveitoso para a sua imaginação. Mas, é de se questionar por que esse ato de brincar tem sido, muitas vezes, substituído pelo mundo *online* no celular ou no computador?

O aspecto não-social (ou pouco socializador) de ambientes virtuais tem atraído todas as crianças (Cairolli, 2010). Jogos e dispositivos de plataformas provocam a visão que se prende a essas telas,

gerando uma espécie de trocas. O espectador se vê modulado em aplicativos midiáticos, cuja repetição de imagens, cores e outros não parece massiva em um dado comando. A criança fica, muitas vezes, sequestrada em vivências irreais pela sedução que forma seu caráter e sua personalidade.

O brincar se reveste de importância por fazer parte da estrutura formativa da criança, sendo um direito que lhe pertence. Em documentos oficiais, nacionais e internacionais, a salvaguarda infantil está apregoada em legislações. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece que a criança tem direito a vida, saúde, alimentação, educação, dignidade e outros; e a convivência familiar e comunitária permite a efetivação desses direitos. Outro documento importante, o Estatuto da Criança e do Adolescente indica os aspectos essenciais para uma infância saudável para a formação da cidadania (Santos; Gomes, 2016).

Os direitos das crianças ficaram comprometidos com o isolamento social que restringiu o ato de brincar coletivo e ao ar livre no Brasil e no mundo durante o período da pandemia da Covid-19. Os espaços adequados para as crianças brincarem foram cerceados, ficando impedidas de sair de suas residências a não ser para fins específicos. O medo tomou conta das mentes, e medidas como o uso de máscara, álcool e distanciamento, foram aceitas e defendidas pela maioria da população mundial (Silva; Barbosa, 2021).

No Brasil, as atividades lúdicas ao ar livre com interação entre as crianças foram substituídas por acesso desmedido ao ambiente virtual. O modo de vida experimentado era o de trancamento em lugares fechados. As brincadeiras vivenciadas antes da pandemia faziam parte do passado, pois a realidade estava mudando as perspectivas do modo de brincar. Atualmente, muitas crianças

continuam com as mesmas práticas de poucas brincadeiras fora do mundo virtual.

A responsabilidade estatal é de garantir à criança o acesso ao direito de brincar, adotando políticas públicas que favoreçam a construção de espaços saudáveis para o lazer e a diversão. Também se fala em qualificação de profissionais da educação para adotarem o ato de brincar em suas práticas pedagógicas.

O brincar na primeira infância permite que a criança inicie o processo de exploração do mundo que a rodeia, interagindo com ele de forma criativa (Figueiredo, 2019). A autonomia é estimulada, o que reforça vínculos saudáveis de aprendizagem repetidos na vida adulta (Brites, 2020; Figueiredo, 2006).

A força motriz da brincadeira infantil é a própria curiosidade que é natural da criança. Ela recebe estímulos e se desenvolve nos aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo. Nesse desenvolvimento, ela precisa da proteção da família para a sua máxima potencialidade. O brincar atua na construção imaginária e permite a realização de desejos de conhecer seu meio. Ela se imagina voando, lançando poderes, idealizando-se com regras de brincadeiras.

Nesse movimento lúdico da brincadeira, a criança cria hipóteses e modifica o ambiente que a cerca a partir de sua própria imaginação. Inclusive, utiliza objetos que podem se adequar a diversas brincadeiras. Muitas vezes, em atos criativos, a criança interage com objetos percebendo-se diferente deles, tendo uma visão independente do que está vendo (Vygotsky, 1998, 2002).

O significado passa a ser mais importante do que o artefato utilizado para a brincadeira (Vygotsky, 1998). Esse significado se aprimora em cada ato criativo do seu mundo. Ao brincar, a criança

aprende a obedecer a regras e pode assumir papéis que estão além da fase em que se encontram, quando, por exemplo, brincam de casinha e, com isso, um menino assume, na brincadeira, o papel de pai (Vygotsky, 1998). É como uma prévia para a vida adulta com potencialidades que não param de se desenvolver (Cordazzo; Vieira, 2007; Silva, 2002). Nessa visão, os fatores que envolvem o ato de brincar fazem parte do processo de letramento, isto é, contatos do indivíduo com o meio que potencializam os ambientes construtivos do saber. O que se conhece, modifica o mundo que o cerca. Assim, todas as crianças interagem com as brincadeiras que moldam sua afetividade, e a relação com as pessoas e a sua formação cidadã, muitas vezes, refletem a aprendizagem advinda do brincar nas fases da vida.

O ato de brincar para criança surda

O brincar e os seus desdobramentos também são fundamentais para o desenvolvimento da criança surda. O contexto da criança surda ou ouvinte pode ser equivalente ou bem diferente, dependendo da visão defendida. O desafio de uma criança que nasce em família de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais é enorme para conseguir boa relação psicossocial. Normalmente, ela enfrenta a ausência dos complementos sonoros ou sinalizados para o processamento de uma língua oral ou gestual (Skliar, 1998).

Desde os primeiros brinquedos da infância até o início da idade escolar, a criança surda pode desfrutar das mesmas possibilidades de imaginação criativa com o ato de brincar. A diferença se dá pelo fato de que, estando em contexto de fala ou sendo a única pessoa surda em um ambiente, suas interações em termos linguísticos a colocam em situação de isolamento das outras.

A questão a ser observada é que toda experiência advinda do brincar se realiza em torno da aquisição de conhecimentos do mundo circundante. A percepção se concretiza no desenvolvimento da linguagem e de uma língua (Fromkin; Rodman, 1993). Para a criança surda, essa realidade é diversa, pois seu imaginário brinca utilizando objetos ou meios mais fortemente ligados aos desdobramentos da língua oral (como pode ser observado na parte referente à análise dos dados deste estudo), já que se percebe no mundo diferente dos seus pares.

Dependendo do contexto familiar, podem ocorrer momentos de isolamento da criança surda em relação à família ouvinte, pela diferença linguística e cultural. Este cenário de isolamento pode atrasar o desenvolvimento da linguagem da criança. Pensando nisso, o brincar da criança surda pode ser visto como um momento privilegiado no seu desenvolvimento da linguagem, como se vê em investigações especializadas (Silva, 2002). Essa questão entre simbolismo e língua aparece em estudos que tratam da forma oralizada e do ambiente de brincadeiras da criança surda. Silva (2002) realizou sua pesquisa com um grupo de crianças surdas em espaço escolar e constatou que gestos, expressões corporais e brincadeiras com encenações improvisadas fazem parte do brincar e contribuem significativamente com o desenvolvimento da criança surda.

No caso da criança surda em famílias ouvintes, o isolamento pode resultar em certo comprometimento da construção da identidade surda. Nesse contexto, ocorrem momentos de conflito para que ela entenda o que se passa à sua volta e como pode situar-se nele. Essa percepção de que muitos surdos se sentem isolados dentro de suas famílias desde a infância se revela em suas memórias. Alguns depoimentos de surdos em diferentes espaços da sociedade

marcam essa realidade de sentimento de exclusão, estereotipagem e sofrimento (Perlin, 1998; Silva, 2002).

Já é consenso entre muitos pesquisadores (Perlin, 1998; Quadros, 1997; Silva, 2002) que a linguagem é essencial nessa fase para desenvolver a construção da identidade da criança. Essa identidade inclui língua e cultura própria, não se colocando atravessada pelo modelo majoritário, no caso do ouvinte (Quadros, 1997; Skliar, 1998).

Nesse sentido, é a brincadeira que pode trazer um suporte de construção do imaginário para a criança surda, em que ela se relaciona com o meio que a cerca. Desse modo, o ato de brincar possibilita a expansão do conhecimento pela experiência (Perlin, 1998; Strobel, 2008). O acesso a brincadeiras faz a ponte linguística da subjetividade à autossignificação do papel familiar e social do indivíduo.

O surdo é o interlocutor privilegiado desse contato da língua e da visão de mundo, a partir de canal gestual próprio (Bigogno, 2010; Orlandi, 2001). De um lado, percebe-se que, mesmo não tendo contato com seus pares infantis surdos, a criança pode encontrar, no ato de brincar, meios de manifestação de sentimento e imaginação. De outro modo, geralmente, apenas quando a criança entra para a escola, tendo contínuo contato com outras crianças surdas (e ouvintes em muitos casos), bem como com profissionais que dominam a língua de sinais, é que ela participa de brincadeiras que lhe permitem construir o conhecimento da língua.

Neste contexto, o espaço escolar é o cenário em que a brincadeira ganha contornos de formação da identidade para a criança surda. Ela pode encontrar formas de tornar-se bilíngue graças a sua desenvoltura corporal para se expressar em Libras e na segunda

língua. A partir de cinco anos, essa interação linguística pode se dar com os professores sendo parte da educação da criança.

Assim, o ato de brincar em sala de aula é próprio da criança, sendo considerado uma pedagogia educacional de interações geradoras de múltiplas aprendizagens. As especificidades de surdos requerem essa pedagogia visual-gestual nos moldes das línguas oral e de sinais. Dessa modalidade, faz-se a cultura surda que contempla o brincar como prática social e pedagógica; e, no contexto escolar bilíngue, o brincar, pedagogicamente orientado, pode usar recursos disponíveis da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda para as ações de comunicação da criança.

Metodologia

A metodologia utilizada no estudo possui uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo narrativo, baseado em lembranças do sujeito. De acordo com Cintra, Correia e Teno (2022), todas os fatos ocorridos com o sujeito podem ser narrados para que seja mostrada a experiência vivida por ele. Para os autores, “narrar é não ficar indiferente ao exercício de lembrar acerca de acontecimentos aos quais atribuímos alguma importância. É escrever para que a lembrança se torne mais presente” (Cintra; Correia; Teno, 2022, p. 66456).

O sujeito selecionado para o estudo é o primeiro autor deste capítulo, configurando-se também como um estudo de caráter (auto)biográfico, visto que se baseia nas lembranças e nas experiências do brincar do sujeito surdo e o contexto de desenvolvimento educacional e linguístico. Os dados foram gerados por meio do relato escrito, e trechos foram selecionados para serem analisados neste capítulo.

A coleta de dados baseou-se em aspectos específicos assim determinados: início da vida, primeiras impressões da fala, construção da imaginação, interação com os pais ouvintes, como foram construídos a compreensão comunicacional e os primeiros gestos; lembranças sobre a Infância e o ato de brincar sozinho; a construção da imaginação e a referência de fala, bem como a construção da compreensão pessoal da língua falada; relatos sobre o imaginário e sentimento de solidão; memória e curiosidade; relatos sobre o ato de brincar com os outros; e, por fim, lembranças sobre tentativas de falar algo.

O modo de entender a vida e sua interação com ela leva a pessoa a desempenhar seus papéis da infância à fase adulta. A narração do próprio pesquisador surdo sobre sua infância e seu ato de brincar no ambiente familiar mostra o quanto sua história pode ilustrar o desenvolvimento humano numa perspectiva formativa (Cinta; Correia; Teno, 2022). Desse modo, a interpretação dos dados coletados é tão ampla quanto a imaginação do autor naquela época. A análise dos dados se deu conforme a divisão em dois quadros temáticos sobre os itens dos acontecimentos e as memórias narradas e é apresentada no item seguinte.

Análise dos dados

Os dados foram agrupados em dois Quadros para dinamizar a sua análise. O Quadro 1 apresenta relatos da infância e a língua falada; já no Quadro 2, os trechos das narrativas retratam memórias do sujeito surdo sobre o brincar na infância.

Quadro 1 – Relatos da infância do autor surdo sobre a língua falada

Início da vida	Eu nasci surdo numa família de ouvintes (pais e irmãos), na década de 1970. No meu ambiente familiar, as pessoas só se comunicavam pela língua oral. Comigo elas faziam gestos (sinais caseiros).
Primeiras impressões da fala	Quando os ouvintes se comunicavam entre eles, o movimento das bocas não me trazia significado, mas, ao acompanhar as gesticulações/expressões faciais, eu entrava num ambiente rico de imaginação.
Imaginação	Sim, imaginava o que elas estavam falando e criava o meu repertório. Quando a família se reunia e começava a conversar eu ficava atento àquelas bocas, tentando encontrar um significado naquelas falas.
Interação com os pais	Meu pai, ao ver que eu estava atento, buscava me contar, resumidamente, com os recursos extralinguísticos, o que estavam falando.
Gestos e compreensão	Lembro-me de uma situação em que meu pai estava conversando na sala com o meu avô. Após um tempo utilizando gestos, meu pai se dirigiu até mim e disse: “papai, eu, bom, trabalhar”. Eu, imediatamente, presumi as lembranças visuais que tinha do meu pai trabalhando, suando e ajudando meu avô. Compreendi que meu pai queria me dizer: Seu avô disse que fui um bom filho, pois sou trabalhador. Formulei essa sentença verbal.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nascido nos anos 1970, época em que a língua de sinais ainda não havia alcançado o protagonismo atual, embora a Libras já existisse e fosse usada nas escolas e nos meios sociais, nota-se que a fala era o que regia as práticas educativas de modo muito mais proeminente do que gestos ou a língua natural dos surdos.

A visão de não ter a linguagem da maioria colocava o narrador de um lado e toda sua família de outro, pois sua interação com o meio era restrita em comparação aos falantes. Esse fato por si já

antecipa outras situações típicas vividas por crianças surdas com familiares ouvintes. Isso está em consonância com as pesquisas que apontam que 95% das crianças surdas nascidas de pais ouvintes não conhecem a língua de sinais (Pizzio; Quadros, 2011), o que as coloca em posição pouco confortável na família.

Dessa forma, suas impressões da língua oral na infância eram de experiência solitária, como pode ser observado no excerto [1]:

[1]

Não me sentia à vontade ao brincar com esses brinquedos imaginários na frente de outras pessoas e que também preferia brincar sozinho.

(Dados da Pesquisa, 2023).

Ainda que recebesse convite para interagir com outras crianças, sua opção era ficar sozinho. O isolamento familiar é um fator preponderante para algumas crianças surdas. Pela falta de comunicação, o sentimento mostra certa exclusão e sofrimento (Perlin, 1998; Silva, 2002).

Ele se mantinha isolado pela língua oral, pois não a utilizava. Mesmo assim, rompia a solidão ao mergulhar na imaginação, como é ilustrado no excerto [2].

[2]

Eu criava gestos e supunha estar fazendo como eles faziam, ou seja, falando como eles falavam. Era o meu jeito de manifestar a língua que eu conseguia compreender.

(Dados da Pesquisa, 2023).

De acordo com Silva (2002), a criatividade de personificar pessoas em objetos demonstra seu papel de colocar-se como igual aos

outros. Para a autora, essa representatividade parte para questões mais profundas na construção da linguagem. O outro se faz presente pela imaginação significativa dos pressupostos de interação psicossocial. Neste momento, já trazemos os dados vinculados ao brincar da criança surda, expressos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Memórias da infância do autor surdo sobre as brincadeiras

Infância e ato de brincar sozinho	Na minha infância, brincava com objetos inanimados, imaginava que um era meu pai ou minha mãe, outras vezes eles assumiam o lugar do meu avô ou de minha avó.
Imaginação e referencial de fala	Em todas as brincadeiras, fazia personificação dos objetos, as pessoas estavam falando oralmente. Esse era o referencial de fala em que cresci vendo. Eu gostava muito de brincar desse jeito.
Imaginação e compreensão pessoal da língua falada	Na minha imaginação, eu criava gestos e supunha estar fazendo como eles faziam, falando como eles falavam. Era o meu jeito de manifestar a língua que eu conseguia compreender.
Mundo imaginário solitário	Lembro-me de que não me sentia à vontade ao brincar com esses brinquedos imaginários na frente de outras pessoas e que também preferia brincar sozinho. Mesmo quando minha irmã me convidava para brincar com ela, eu preferia ficar sozinho. Quando chegavam meus primos ouvintes, eu ficava mais sozinho do que com eles, às vezes.
Memória e curiosidade	Com a memória de brincar com as mãos para tudo o tempo todo, tinha uma grande curiosidade na boca das pessoas em minha volta.
Ato de brincar com os outros	Eu e minha irmã íamos para os pés de mandioca da casa das nossas tias. Uma brincadeira que eu conseguia fazer no coletivo com minha irmã e primos era de esconde-esconde, pique-pega, queimada, finca. Também brincávamos de casinha e de escolinha, e eu fazia diversos papéis como pai, filho, professor ou aluno.

Tentativas de falar algo	Durante essas brincadeiras eu tentava falar algumas palavras na empolgação do momento. Entre nós havia um tipo de comunicação interna, gestos que convencionávamos para uma brincadeira ou para uma pessoa da família.
--------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados narrativos expressos no Quadro 2 demonstram o esforço de fazer parte das interações com o grupo e revela formas de desenvolver a fala. Compreender e ser compreendido pelo outro traduzem as intenções comunicativas em família. É de se perceber nestes dados narrados que a tentativa de traduzir o que as expressões faciais e corporais diziam depende um grande esforço intelectual pelo sujeito surdo, permitindo-nos identificar que o seu emocional está sendo continuamente provocado por novas ações de romper esse obstáculo da língua.

É perceptível nos dados que o narrador se via em constantes dúvidas de como conseguir uma interação mais satisfatória com o grupo, o que o levava ao movimento de estar solitário algumas vezes em interação com a família. A carga semântica de sua linguagem configurava a compreensão de si e do outro. Sentia-se à vontade sozinho, mergulhava no mundo imaginário da fala. Ou seja, os dados narrados mostram que a sua imaginação era a força potencializadora do processo de criação da linguagem.

O seu relato de brincar de ser, por exemplo, pai ou professor, corrobora as afirmações de Vygotsky (1998) de que, ao brincar, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1998, p. 134).

Podemos perceber, no Quadro 2, que seu potencial criativo lhe possibilitava que não ficasse apenas em um ambiente emocional de isolamento. Ao revelar como via os objetos inanimados, sua relação com o mundo era o referencial do imaginário. Trata-se do objeto que assume qualquer função enquanto terceiro elemento. Dessa forma, os dados narrados permitem que interpretemos que a sua mente formava seus pares nas brincadeiras e ele os associava à cultura do ouvinte.

A criança, ao brincar sozinha, tem limites em seu desenvolvimento, ao passo que, ao interagir com seus pares, ela pode ampliar seu repertório da língua e da própria imaginação (Figueiredo, 2006, 2019). Sua interação com o outro permite que seu conhecimento seja mais crescente e dinâmico (Figueiredo, 2006). Contudo, mesmo tendo uma fase solitária pela língua, ela não está condenada à estagnação, podendo romper com esse obstáculo e ampliar sua construção identitária.

Perlin (1998) aborda a existência de diferentes identidades na pessoa surda que se constroem por referências sociais, linguísticas e culturais. Sua identidade se molda observando suas diferenças em relação ao outro. No ato de brincar, mesmo tendo a comunicação com falhas e apenas usando gestos e expressões não convencionais, a criança surda se apropria do universo no qual está interagindo.

Neste caminho, os dados nos permitem afirmar que o brincar é um fator importante no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. Os dados narrados sobre as memórias de criança surda apresentam suas ações com significados próprios no aspecto imaginário. A construção da personalidade se faz pela ponte entre o mundo infantil e o mundo adulto, sendo representada pela vontade de aprender. O sujeito pesquisado demonstrou estar em constante curiosidade, como pode ser observado no excerto [3]:

[3]

[...] uma grande curiosidade na boca das pessoas em minha volta.

(Dados da pesquisa, 2023).

Os momentos de curiosidade colocam o indivíduo numa busca por saberes e diversão. Um aspecto apontado na narrativa é que as brincadeiras não dependiam da língua para serem realizadas: esconde-esconde, pique-pega e outras:

[4]

Entre nós, havia um tipo de comunicação interna, gestos que convencionávamos para uma brincadeira ou para uma pessoa da família.

(Dados da pesquisa, 2023).

Bastava que as crianças se lançassem nas dinâmicas espaciais, no sentido de utilizarem a corrida, a bola e os esconderijos, a interação ocorria de modo divertido. O espaço identificado como pés de mandioca aponta para um lugar de conforto, tranquilidade e que podia ser utilizado como local de interação e oportunidade de aprender regras que seriam aplicadas em outros momentos.

A narrativa demonstra que a espontaneidade de todos aflorava quando a criança surda

[5]

[...] tentava falar algumas palavras na empolgação do momento.

Dessa forma, os dados advindos da narrativa deste estudo permitem inferir que as crianças praticavam o ato de brincar aprendendo umas com as outras as regras das brincadeiras, havendo

uma espécie de concessão linguística para ambos os lados, sendo o brincar um modo de desenvolvimento delas (Vygotsky, 1998).

Considerações finais

A história da educação dos surdos passa por longos períodos da sociedade mundial. Ao observar o ato de brincar para o desenvolvimento da criança surda, a partir de memórias do estudo narrativo, identifica-se a língua de sinais e seus primeiros entendimentos pela imaginação. As brincadeiras aguçam memórias da criança até a fase adulta, sendo razões dos direitos da criança.

Os dados narrados demonstram que uma criança surda inserida em uma família de ouvintes mostrou como se deu seu desenvolvimento com o ato de brincar. Esse se aperfeiçoa com a presença da língua de sinais, fato que se verifica nos relatos. As interações significativas da aprendizagem compreendem a construção da identidade surda. Na fase adulta, o que aconteceu na infância revela as implicações do fluxo inicial da linguagem.

A força motriz da brincadeira infantil considera muitos pontos, como curiosidade, imaginação e outros. A criança que recebe estímulos tem formação melhor nos aspectos sociais e educativos. É de se concluir que ela precisa estar protegida por efetivos direitos para que sua máxima potencialidade seja realmente visível. O brincar serve para a construção imaginária e do saber em constante aquisição na vida da criança e a escola pode aproveitar deste pressuposto para contribuir para o desenvolvimento da criança surda.

Esperamos que os resultados deste estudo demonstrem a importância de se garantir à criança surda momentos de interação e de brincadeiras, para que, por meio da interação com os outros

mediada pela língua de sinais, ela possa se desenvolver em todos os aspectos de sua vida.

REFERÊNCIAS

- BIGOGNO, Paula. **Cultura, comunidade e identidade surda**: o que querem os surdos. Juiz de fora: UFJF, 2010.
- BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.
- CAIROLI, Priscilla. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 1, p. 340-348, 2010.
- CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66451-66463, 2020.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 89-101, 2007.
- FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. **Introdução à linguagem**. Tradução de Isabel Casanova. Coimbra: Almedina, 1993.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 125-158.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- OLIVEIRA, Humberto Moacir de.; FUX, Jacques. Considerações psicanalíticas sobre os jogos de esconder: do puti ao esconde-esconde. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 255-269, 2014.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 203-212.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras: Libras na modalidade de EaD. Florianópolis: UFSC, 2011.

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

SANTOS, Sofia; GOMES, Fernando. A educação das crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais vs. A convenção dos direitos da criança. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 51-54, 2016.

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

SILVA, Karla Pereira Aprigio; BARBOSA, Douglas Vasconcelos. O direito de brincar das crianças na educação infantil no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.