





BRINCAR COM AS MÃOS: NARRATIVAS DO BRINCAR SIMBÓLICO DE CRIANÇAS SURDAS

Playing with hands: narratives of symbolic playing by deaf children


Paulo Sergio **FOCHI**
Unisinos

Programa de Pós-Graduação em Educação
São Leopoldo, Brasil
pfochi@unisinos.br
<https://orcid.org/0000-0002-7478-6590> 

Maurício dos Santos **FERREIRA**
Unisinos

Programa de Pós-Graduação em Educação
São Leopoldo, Brasil
masferreira@unisinos.br
<https://orcid.org/0000-0003-3128-0167> 

Bianca Maidana **ALFLEN**
Unisinos

Pedagogia
São Leopoldo, Brasil
biancaalflen@gmail.br
<https://orcid.org/0000-0003-2036-818X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O presente trabalho ocupou-se em investigar sobre o brincar simbólico das crianças surdas. A pesquisa está apoiada pelos estudos de Vygotsky (1989) e entende a surdez a partir de suas diferenças linguísticas e culturais (WITCHS, 2019; LOPES, 2013). O material empírico desta pesquisa é fruto de observações de sessões do brincar simbólico, no qual participam crianças surdas de 7 a 13 anos de idade. A partir disso, desdobram-se três categorias de análise: *objetos, encontros e reinvenções*, na qual se analisa a relação das crianças com os objetos e brinquedos; *biculturalidade, presenças e ausências*, na qual se olha para a brincadeira das crianças, identificando as marcas da cultura surda e da cultura ouvinte nesse movimento bicultural; e *anúncios e narrativas*, em que é analisada a relação da linguagem e das narrativas presentes no jogo simbólico. Conclui-se que a linguagem é fundamental para a experiência lúdica, não somente a linguagem no que se refere à "palavra", mas a linguagem intrínseca nas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Surdez. Brincar Simbólico. Observações. Perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

The present article was concerned with investigating the symbolic playing of deaf children. The research is supported to studies by Vygotsky (1989) and understands deafness from its linguistic and cultural differences (WITCHS, 2019; LOPES, 2013). The empirical material of this research is the result from observations of sessions of symbolic play, in which deaf children from 7 to 13 years of age participate. From this, three categories of analysis unfold: Objects, encounters and reinventions: where we analyze the relationship of children with objects and toys; Biculturality, presences and absences; where we look at children's play identifying the marks of deaf culture and hearing culture in this bicultural movement; and Ads and narratives: where we analyze the relationship between language and narratives present in the symbolic game. Concluding that language is fundamental to the playful experience, not only the language regarding the "word", but the intrinsic language in the actions.

KEYWORDS: Childhood. Deafness. Symbolic Play. Observation. Historical-cultural perspective.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este estudo foi elaborado à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989) e ocupou-se da investigação sobre o brincar simbólico realizado por crianças surdas. Para isso, entende-se a surdez a partir de suas diferenças linguísticas e culturais (WITCHES, 2019; LOPES, 2013) e as crianças como produtoras de cultura de pares (CORSARO, 2009). Para Corsaro (2009, p. 32), cultura de pares é entendido como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Nesse sentido, entendemos que a escola, *locus* desta pesquisa, é espaço privilegiado para a promoção do brincar entre as crianças e, por sua vez, da produção da cultura material da infância (BENJAMIN, 2002). Assim, propusemos a seguinte pergunta investigativa: *como acontece a brincadeira simbólica das crianças surdas?*

Essa problematização possibilitou-nos definir como foco do estudo as narrativas e as construções simbólicas, tendo como objetivo reconhecer os elementos que marcam e constituem as brincadeiras de crianças surdas com idade entre 7 e 13 anos.

O material empírico analisado é fruto de observações de sessões do brincar simbólico que ocorreram durante uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia (ALFLEN, 2019). As sessões foram gravadas e os vídeos organizados em cenas e episódios disponíveis para visualização através de *qr code*. A partir disso, construímos três categorias de análise: (i) *objetos, encontros e reinvenções*, na qual analisamos a relação das crianças com os objetos e brinquedos; (ii) *biculturalidade, presenças e ausências*, na qual buscamos identificar as marcas das culturas surda e ouvinte no brincar das crianças; e (iii) *anúncios e narrativa*, categoria em que analisamos a linguagem e as narrativas presentes no jogo simbólico.

É importante registrar que o *locus* das observações deu-se em uma escola municipal bilíngue para surdos, da região metropolitana do Rio Grande do Sul, em que um de nós atua como docente. Desde o início do contato com as crianças, os momentos de brincar livre despertavam certas inquietações. Questionávamo-nos sobre “como as crianças surdas interagem nas brincadeiras? Como narram suas histórias e invenções? Como interagem com os objetos, brinquedos e colegas?”. Conforme a interação com aquelas crianças aumentava, crescia a possibilidade de potencializar esses questionamentos no interior de uma investigação científica que nos permitisse avançar no trabalho pedagógico e compreensão teórica da relação entre infância e surdez.

Diante dessas colocações, passamos, agora, a apresentar alguns marcos conceituais que orientaram o presente estudo. Na sequência, organizamos as questões metodológicas, seções analíticas seguidas das considerações finais.

O BRINCAR E AS CRIANÇAS SURDAS

Para iniciar as discussões sobre o encontro entre infância e surdez, é preciso compreender o conceito de infância como uma invenção da modernidade e a condição surda como identidade cultural (HALL, 2005). Muito já se falou a respeito do conceito de infância; no entanto, consideramos relevante explicitar as noções de infância e de criança que atravessam a discussão deste trabalho. Embora saibamos que as crianças sempre existiram como condição humana, é preciso considerar que “os conceitos de criança e infância são construções sociais”. (GOMES, REDIN, FOCHI, 2013, p. 9). Para compreender o conceito de infância, Kramer (2006, p. 16) recorre à perspectiva de Walter Benjamin e estabelece quatro eixos principais: “A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; a criança pertence a uma classe social”.

A partir dessas considerações, podemos compreender a criança como produtora de cultura de pares. (CORSARO, 2009). Nesse sentido, estudar as crianças com seus pares nos permite compreender as culturas infantis e, mais ainda, nos ajuda a entender que a aprendizagem acontece nas experiências em que os meninos e meninas vivem imersos. O brincar, por sua vez, experiência máxima da cultura material da infância (BENJAMIN, 2002), é um dos melhores caminhos para aprender sobre as crianças e conhecer sua particular forma de dar sentido a si, ao outro e ao mundo.

Também o conceito de surdez, assim como o de infância, é uma invenção e, do mesmo modo, muito já se tratou a respeito. No entanto, consideramos importante destacar que “os conceitos de surdez e de surdo construíram e modificaram-se, ao longo da história, seguindo os ideais políticos, filosóficos e religiosos de cada época”. (BAGGIO; NOVA, 2009, p. 30).

Em 1760, o religioso Charles-Michel de l'Épée fundou, em Paris, a primeira escola pública para surdos. Após os avanços que a escola de l'Épée difundiu no mundo todo, em 1880, o Congresso de Milão foi, também, um marco para as comunidades surdas, proibindo o uso da língua de sinais em detrimento da oralização. Devido a essa trajetória histórica de amordaçamento e normalização, o movimento surdo está em

permanente luta para legitimar sua cultura e ocupar seus lugares de direito. Witchs (2019, p. 59) esclarece que, a partir da concepção da língua como meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros sujeitos ou resistem ao controle,

[...] é difícil não pensar em narrativas que circulam em escolas e que dizem sobre a necessidade de surdos aprenderem uma língua oral em sua modalidade escrita para se integrarem a uma maioria ouvinte; ou então naquelas que argumentam sobre a importância da aprendizagem da língua de sinais para o fortalecimento de uma identidade surda. Essas narrativas são a substância que movimenta o debate educacional em torno da surdez desde sua emergência no século XVIII até os dias de hoje.

A partir da ótica dos Estudos Culturais, a surdez é assumida como identidade produzida pela diferença, rompendo com a concepção clínica de surdez como deficiência, como a falta de algo. Segundo Lopes (2013), a surdez passa a ser constituída pelo discurso como “a presença do olhar”, afirmada por suas diferenças linguísticas e culturais. Nesse contexto, o bilinguismo, como concepção educacional para o ensino de surdos, e as escolas bilíngues para surdos são importantes, pois garantem aos sujeitos o direito de aprendizagem da língua de sinais e o convívio com seus pares.

Após tais considerações, podemos refletir sobre as identidades surdas e como elas são constituídas pelas experiências próprias de cada sujeito. Segundo Kraemer (2012, p. 85), “[...] viver a experiência linguística de uma educação pautada em uma proposta bilíngue é uma das formas de constituição da identidade surda”. Entretanto, cabe esclarecer que não estamos tratando da identidade surda como única, aos moldes da concepção iluminista de sujeito (HALL, 2005). Reconhecemos, assim, as condições múltiplas e plurais que os sujeitos podem assumir a partir de suas experiências. Portanto, as identidades surdas são frutos de atravessamentos da cultura surda e/ou ouvinte que se modificam e se reinventam constantemente. Como sublinha Lopes (2013, p. 66),

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos - quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes - quando estão entre ouvintes.

Compreende-se, então, as especificidades que constituem o conceito de surdez, sua dimensão cultural, as tensões em busca de uma construção identitária pela diferença, a legitimação da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial dos surdos no Brasil e o direito de conviverem com seus pares em espaços educativos bilíngues e, conseqüentemente, biculturais.

Definidas as bases conceituais a respeito da infância e da surdez, cabe-nos esclarecer que a analítica que armamos para investigar o brincar de crianças surdas parte da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky. O eminente psicólogo considera o desenvolvimento dos sujeitos na interação com o meio, relacionando a aquisição da linguagem com o desenvolvimento das funções sociais, históricas e culturais. A partir dessas relações, Vygotsky (1989) desenvolve suas teorias sobre o desenvolvimento e funcionamento do pensamento e da linguagem.

Para o autor, a formação dos sujeitos acontece através de uma relação dialética entre esses e a sociedade ao seu redor. A interação dos indivíduos entre seus pares e com o mundo é responsável pelo desenvolvimento das funções superiores, que dizem respeito tanto à construção de conceitos quanto ao processo de simbolização do mundo. Vygotsky (1989) atribui à linguagem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois ela também representa um mediador das relações com o meio. Embora considere a presença de outros símbolos como mediadores, em diversos estudos, refere-se à “palavra” ou à “fala” como componentes fundamentais desse processo no seu sentido semiótico. Como explicita Góes (2012, p. 32), “[...] parece claro que, apesar de reconhecer outros tipos de signos, Vygotsky atribui estatuto privilegiado ao signo verbal”. No caso dos sujeitos surdos, entendemos que a língua de sinais ocupa esse importante lugar de mediação, pois se equivale à palavra como linguagem, ou seja, “o significado é, então, simultaneamente ato de pensamento e linguagem” (BRITES; CÁSSIA, 2005, p. 179).

A partir de tais proposições, pode-se refletir sobre as brincadeiras e o jogo simbólico, pois, como corroboram Souza e Silva (2010, p. 706):

Vygotsky (2007) tece interessantes reflexões acerca da brincadeira, elegendo-a como a principal atividade da idade pré-escolar. A eleição não é fortuita, pois o autor compreende o lúdico como central para a emergência de complexos processos do funcionamento abstrato, da elaboração e da ampliação das competências imaginativas e linguísticas.

Ao considerar que as brincadeiras e os jogos simbólicos são mecanismos estruturantes da linguagem por permitirem a interação com o outro, ambos funcionam como estímulos no processo de significação do mundo e compreensão de si. Assim, quando falamos em crianças e suas infâncias, precisamos buscar algo que se aproxime do seu mundo. Por isso, olhar para como ocorrem suas brincadeiras é tão importante. Em sua dimensão cultural, o brincar pode ser compreendido “[...] como um modo de ser e estar no mundo” (BORBA, 2006, p. 33), pois é nessas interações imaginativas que

os meninos e meninas significam o mundo e constroem sua compreensão de si e do outro.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos para a construção desta investigação originaram-se, conforme já anunciado, a partir do desejo de pesquisar sobre as crianças surdas e o brincar simbólico como produção da cultura infantil. A observação foi o método que encontramos para apreender, através das próprias crianças surdas, os significados que atribuem às suas brincadeiras, bem como a estratégia que nos aproximou de forma mais atenta ao universo da criança. Em termos metodológicos, Tura (2011) destaca que a observação, primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo, transforma-se em metodologia à medida que se inventam procedimentos, princípios e cuidados na condução do olhar sobre a realidade investigada. Entre as modalidades consagradas pela literatura especializada, existem inúmeras tipologias que variam em termos de estrutura, objeto de estudo e objetivos de análise¹. Porém,

A observação participante tornou-se uma referência importante na distinção entre as diferentes abordagens, caracterizando-se, num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência (TURA, 2011, p. 187).

Desdobram-se desse tipo de observação duas concepções: a primeira caracteriza-se como forma específica de coleta de dados; a segunda compreende a mudança social por meio de uma postura mais ativa do observador na medida em que planeja, junto com o grupo, intervenções. Nossa opção foi pela primeira modalidade. Essa escolha metodológica implicou a “[...] descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada” (TURA, 2011, p. 187).

Assim, para poder olhar o brincar das crianças, foi preciso criar condições externas para a brincadeira acontecer: organizamos o espaço para fomentar a brincadeira lúdica, investimos na reflexão sobre os materiais que iriam estar presentes no espaço, pois entendemos que “[...] os materiais proporcionam a construção do enredo lúdico das crianças” (FOCHI, 2019, p. 327), e reservamos tempo para que a brincadeira pudesse acontecer. Vale lembrar que tudo isso aconteceu na escola em que se deu a pesquisa, ambiente que as crianças já frequentam. Diante disso, formulamos

¹ Tura (2011) anuncia como modalidades comuns ao campo das Ciências Humanas e Sociais a observação metódica, sistemática, direta, flutuante, *in situ*, naturalística, participante e não participante.

duas hipóteses sobre as experiências de brincar simbólico com as crianças surdas: (a) na brincadeira, as crianças surdas constroem suas narrativas utilizando a sinalização em Libras; e (b) utilizam gestos próprios para construir a narrativa e anunciá-la para seus pares.

Durante as sessões, registramos em vídeos os momentos de brincadeiras que posteriormente foram selecionados para análise. A fim de operar essas escolhas do material audiovisual, definimos como critério cenas que evidenciassem as interações das crianças com os objetos e brinquedos, a interação das crianças com seus pares e a construção de narrativas durante o brincar simbólico.

Para este artigo, definimos cinco vídeos que serão analisados integralmente (episódios) e dois vídeos dos quais destacaremos somente certas particularidades interessantes (cenas) que vão ao encontro dos nossos objetivos aqui expostos. Os vídeos selecionados foram legendados em português e serão apresentados na íntegra disponível em *qr code*.

Por fim, é importante enfatizar que o intuito desta pesquisa não foi comparar o desenvolvimento e as características de crianças surdas e ouvintes, mas, sim, buscar compreender e refletir sobre os aspectos que constituem as particularidades das infâncias surdas. Diante da conjuntura que vivemos em relação à inclusão, um campo em constante disputa, pode-se dizer que narrar e registrar as experiências das crianças surdas é uma forma de resistir a um projeto de normalização, é um reconhecimento da diferença como potência e condição da singularidade e subjetividade dos sujeitos.

Objetos, encontros e reinvenções

Nesta categoria, analisamos os episódios e cenas que registram as interações das crianças com objetos e brinquedos, procurando compreender os momentos de encontros e reinvenções presentes nas sessões de brincar simbólico.

Vygotsky (1989) entende que os objetos ou brinquedos são mediadores das relações dos sujeitos com o meio. Como explica Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 172), “[...] os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica à medida que ela se desenvolve”. No caso de uma boneca, por exemplo, que é um instrumento físico de mediação, é preciso compreender que o sujeito, ao relacionar-se com o objeto, evoca significações próprias do seu contexto cultural. Jeitos diferentes de cuidar, de pegar no colo, formas de comunicar tornam esse conhecido brinquedo um elemento simbólico de mediação.

Nessa linha, Wajskop (2008, p. 39) utiliza-se, também, do exemplo da boneca e reflete sobre o brinquedo como objeto cultural:

As imagens das quais essas bonecas são portadoras, ou seja, as formas como representam a maternagem de bebês é que criam nas crianças o desejo de pegá-las para, por meio de gestos particulares, transformar seu significado social em formas singulares e imaginárias. Assim, nenhum brinquedo é brinquedo em si; ele se faz brinquedo.

Esses apontamentos ajudam-nos a compreender os episódios e cenas sobre a forma como as crianças manipulam os objetos transformados em brinquedos e interagem com eles. Quando iniciamos as sessões de brincar simbólico, houve um grande período de exploração dos materiais. Surpresas com a organização do espaço e a disponibilidade de materiais, as crianças concentraram-se em reconhecer os objetos disponíveis. Nas sessões, comentavam entre si sobre as funcionalidades usuais daquilo que encontravam ou questionavam-nos sobre o que eram e quais eram seus sinais em Libras. Realizavam um gesto de reconhecimento para então nomeá-los.

Brites e Cássia (2005, p. 184) corroboram as proposições de Vygotsky afirmando que, “[...] a partir do momento que a criança descobre que tudo tem um nome, cada objeto que surge representa um problema só solucionado quando lhe atribui esse nome”. No decorrer da pesquisa, o grupo avançou a respeito dessa necessidade exploratória e começou a interagir com os objetos, considerando suas funções semióticas para o brincar. Vejamos a descrição do episódio 1, que pode ser assistido através do qrcode:

Figura 1 – Episódio 1: Videogame



Fonte: ALFLEN, 2019.

Nicolas toca em seu braço [Benjamin], chamando sua atenção e sinaliza: - Jogar videogame (apontando o estojo que tem em suas mãos). Benjamin aceita a proposta e usa a caixa que segurava também como um controle de videogame. Nicolas olha fixo, como se fitasse a tela da tv, intensificando suas expressões. Benjamin grita empolgado e aperta vários botões em seu "videogame".

Nicolas propôs a Benjamin que jogassem videogame, utilizando um estojo e uma outra caixa de formato semelhante como se fossem os controles do aparelho.

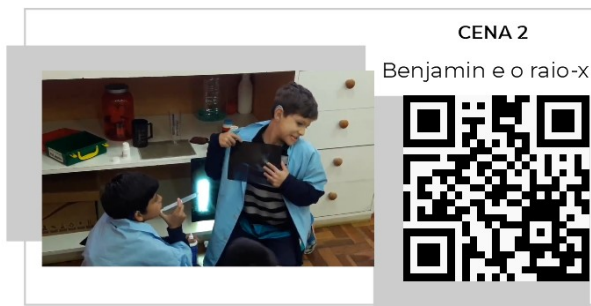
Percebemos, neste momento, que as crianças se apropriaram do movimento de subverter as funções convencionais dos objetos e, em comum acordo, os transformaram. Percebemos, ainda, que as crianças realizavam a subversão do objeto estojo atribuindo o uso do sinal em Libras de videogame e indicando o objeto que deveria ser ressignificado por ambas. Nesse trecho, os meninos transformam o “objeto ação” para o “significado ação”. Segundo as palavras de Vygotsky (1988, p. 111 apud SILVA, 2006, p. 4), “a ação acaba surgindo das ideias e não das coisas”.

No início do episódio, Benjamin também usa um teclado de computador, aperta as teclas com energia ao mesmo tempo que movimenta uma caixa azul esverdeada em várias direções. A imagem construída pelo menino assemelha-se a um computador. Ele digita no teclado enquanto olha à sua frente. Após a intervenção de Nicolas, o teclado muda de função, ao qual não é mais atribuída sua função principal, parecendo mais um mecanismo do jogo que os meninos criaram. É interessante notar que a dinâmica da brincadeira ocorre por meio de troca de olhares, observações dos gestos do companheiro e as sinalizações em Libras. Linguagens não oralizadas que cumprem seu papel de comunicar o pensamento ao outro e criar novos significados para os objetos que manipulavam. Segundo Lodi e Luciano (2009, p. 36),

Esse processo, no entanto, só é possível porque toda atividade lúdica é perpassada pela linguagem, instrumento que vai permitir a construção, pela criança, de conhecimentos sobre a realidade, levando-a à ampliação e a conservação das experiências socioculturalmente determinadas por ela vivenciadas de uma forma qualitativamente diferente do real, pois pela linguagem a criança poderá distanciar-se da realidade concreta e construir um conhecimento indireto desta realidade.

Na cena 2, encontramos, novamente, Nicolas e Benjamin brincando com as seringas, explorando suas funcionalidades. Benjamin sinaliza: “*Aqui, meu nariz está doendo*”. Quando o colega Hugo chega, trazendo em suas mãos um exame de raio-x, Benjamin, ao olhar a chapa de plástico, percebe que a imagem é do perfil de uma cabeça e identifica-se com o formato da imagem, reconhecendo-se no que vê.

Figura 2 – Cena 2: Benjamin e o raio-x



Fonte: ALFLEN, 2019.

No momento em que as crianças percebem a imagem do raio-x e expressam identificação, elas também significam o mundo, se assim podemos dizer, apreendem sobre a cultura de um determinado espaço e contexto do qual compartilham. Nesse sentido, Souza e Silva (2010, p. 707) afirmam que “[...] o faz-de-conta possibilita que a criança internalize aspectos do universo adulto e das relações sociais não apenas reproduzindo o mundo, como se o brincar fosse uma colagem, mas transformando, ao brincar, a sua experiência pessoal”.

Na sequência, Nicolas e Hugo surpreendem-se, atraindo a atenção de Pedro, que se aproxima para compartilhar da descoberta. Pedro fita o raio-x, observa-o e, em seguida, repete o movimento de Benjamin e coloca-o sobre seu peito. Góes (2005, n.p.), em um estudo sobre as crianças surdas, enfatiza que, apesar da potência criadora da imaginação e do brincar simbólico,

[...] essa atividade [o jogo] está também vinculada às regras do real. Ao recriar suas vivências cotidianas, a criança traz para o brincar critérios que marcam os modos culturais de atividade e de relações interpessoais. Assim, a situação imaginária é constituída a partir do que a criança observa e conhece, através de vivência direta ou do que mostrado e dito por outros.

A cena de Nicolas, Benjamim e Pedro em torno do raio-x é encantadora, pois mostra-se tanto poética quanto reveladora dos processos de significação, importantes para esta pesquisa. Destaca-se, certamente, o encontro e a surpresa das crianças diante desse objeto. Elas reconhecem sua função, sabem que o raio-x está ligado a um determinado contexto e talvez rememorem experiências particulares. Os encontros também marcam, na brincadeira, a ampliação do repertório infantil. Nas palavras de Silva (2002, p. 85), “[...] a ampliação de experiências da criança sobre o mundo em que se insere repercute no aumento das possibilidades de transformação do real pela imaginação”. Dito isso, salientamos que, ao longo das sessões, o raio-x despertou a curiosidade e o interesse de todo o grupo, emergindo a possibilidade da criação de vários enredos e representações.

Biculturalidade: um jogo de presenças e ausências

Segundo Lopes (2013), os surdos vivem em uma condição bicultural, devido a sua condição bilíngue e é sobre esse aspecto que tratamos na presente seção. Olhamos, então, para as brincadeiras das crianças, identificando os movimentos identitários desses sujeitos, “[...] ora como surdos – quando estão na comunidade surda – ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes” (LOPES, 2013, p. 66).

Embora a Libras seja a língua materna dos surdos e esses compartilhem de uma cultura própria, é preciso compreender que os surdos convivem em espaços onde o português e a oralidade fazem-se presentes em um contexto majoritário. Outro aspecto que complexifica a discussão que propomos neste estudo é que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, assim como as crianças que integram esta pesquisa. Por mais que vivenciem experiências escolares sinalizantes e convivam com pares surdos, sempre há um tensionamento entre esses dois contextos culturais.

No episódio 2, parte 1 e parte 2, nas quais as crianças organizam uma festa de aniversário, Pedro é o primeiro homenageado, seguido de Brayan. Em ambas as cenas, as crianças comemoram batendo palmas e parabenizando os amigos. Esses fatos chamaram-nos a atenção, pois, embora tenham vivências escolares com seus pares surdos, nas quais as festas de aniversário ou outras comemorações tenham “parabéns para você” sinalizado, na brincadeira, as crianças não reproduzem essas experiências. Executam o ritual festivo de acordo com a cultura ouvinte. A esse respeito, Silva (2002, p. 25) esclarece-nos que,

No campo ideológico estão dispostos os elementos que marcam as relações entre os sujeitos; no caso do surdo, está presente sua relação com o universo ouvinte. No brincar, por exemplo, essa arena de forças revela-se pela forma como as crianças surdas compreendem e interpretam uma cultura marcada pela oralidade.

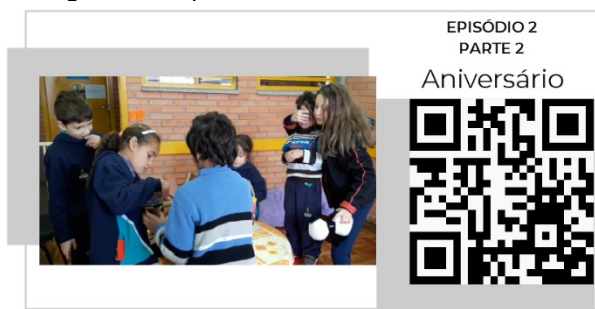
É marcante a situação em que o grupo acaba por bater palmas ao parabenizar os colegas. Precisamos lembrar que as vivências familiares das crianças são provenientes da cultura ouvinte. Ademais, percebemos o quanto para aquelas crianças a cultura ouvinte funciona como norma social, padrão de comportamento naturalizado pelo convívio, principalmente, com os pais ouvintes. Na relação de forças pela imposição de sentidos, não só a aquisição da gramática da Libras torna-se importante, mas compreendê-la como estratégia de significação do mundo. Nesse sentido, Skliar (1999) ajuda-nos a compreender que as relações de um contexto bilíngue e, portanto, bicultural não são harmônicas, mas sim conflitantes.

Figura 3 – Episódio 2: Parte 1 - Aniversário



Fonte: ALFLEN, 2019.

Figura 4 – Episódio 2: Parte 2 – Aniversário



Fonte: ALFLEN, 2019.

Mais ao final do vídeo, as crianças parabenizam Pedro novamente ao lhe entregarem os presentes. Agora, o grupo faz o gesto correspondente em Libras para “palmas”, sinalizando o “parabéns”. Nesse movimento, de presenças e ausências, as crianças surdas evidenciam sua condição bicultural na brincadeira.

Observamos também que, no meio do episódio 2, parte 1, quando Ana presenteia Pedro, ela oraliza, não fazendo uso de nenhuma sinalização. Ao analisar o episódio e o contexto da pesquisa, parece-nos que a utilização da fala por Ana deve-se ao fato de que Pedro faz, comumente, uso da oralização em outras situações. Talvez por isso a menina tenha escolhido o recurso da fala para comunicar-se especificamente com ele. Dados importantes para a compreensão do contexto é que Pedro tem uma perda auditiva leve e comunica-se de forma relativamente clara através da fala. Já Ana usa, com certa eventualidade, a oralidade como recurso comunicacional, pois, durante a primeira infância, a menina usava o implante coclear e fazia terapia fonoaudiológica.

Em seguida, vemos que Ana sinaliza com Isabel, não optando por recorrer à oralidade. Isso nos chama a atenção. Nesse sentido, os autores Santana e Bergamo (2005, p. 571) refletem que “[...] a construção da identidade baseia-se num processo de ‘associação’ a um determinado grupo, e de ‘dissociação’ com relação a outros grupos”. Durante o jogo simbólico, Ana executa os movimentos de associação e dissociação identitários. Ela escolhe os momentos em que usará a oralidade como um recurso comunicativo, bem como aqueles instantes em que cabem melhor a sinalização em Libras, explicitando sua identidade bicultural.

Por fim, destacamos um último recorte das cenas para tratar sobre a biculturalidade e o jogo de ausências e presenças. Durante as sessões que compõem o material empírico desta pesquisa, diversas vezes o celular, instrumento físico de mediação simbólica, fez parte das brincadeiras das crianças. Na maioria dos momentos,

o celular foi usado como normalmente usam os ouvintes. No episódio 4, acontecem dois momentos muito particulares na brincadeira relacionados a esse objeto.

Figura 4 – Episódio 4: Restaurante



Fonte: ALFLEN, 2019.

Ana pega o celular, coloca-o ao lado do ouvido e gesticula com as mãos, como se falasse ao telefone. Em outro momento, no fim do episódio, a mesma menina pega, novamente, o telefone, porém, desta vez, ela “faz” uma videochamada e passa a sinalizar em frente ao celular. Vira o aparelho e mostra Isabel, que acena para o terceiro participante. O que ocorreu? Parece que Ana, em seus jogos simbólicos, utiliza-se do aparelho móvel para intercambiar-se entre a identidade ouvinte e a identidade surda. Busca, assim, elementos nas duas culturas que lhe são familiares.

Silva (2006, p. 133), em um estudo semelhante, comenta sobre como as crianças surdas apropriam-se de instrumentos geralmente utilizados por ouvintes. Para a autora,

[...] a criatividade lúdica possibilita o deslocamento da criança surda do lugar social que concretamente ocupa, abarcando para si a experiência de ser ouvinte, exercitando e flexibilizando outros modos de se realizar no mundo. Ao ser “ouvinte”, pela imaginação, a criança amplia, conseqüentemente, a compreensão sobre si mesma e sobre a condição da própria surdez.

A partir destas proposições, retomamos o pensamento de Vygotsky (1989) sobre o modo como os sujeitos se constituem a partir da interação com o meio, ou seja, pela mediação com instrumentos físicos e simbólicos. Ao construirmos esta categoria, propusemo-nos a pensar sobre as presenças e ausências que envolvem o conceito de biculturalismo, nesta díade das crianças de identificarem-se como surdos ou como não ouvintes, como reflete Lopes (2013). Nos momentos e espaços de brincar simbólico, as crianças explicitam esse tensionamento, no modo como se expressam, nas narrativas que desenvolvem, nas interações com os objetos. Segundo Vygotsky (1989), a brincadeira simbólica é fundamentalmente constitutiva dos sujeitos, emerge nas brincadeiras infantis e prefigura jeitos de ser e estar no mundo. Ao mesmo tempo que

possibilita conhecimento sobre o outro que compartilha da vivência, a brincadeira permite o conhecimento das crianças sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Anúncios e narrativas

Vygotsky (1989) define a linguagem como o elemento de mediação mais importante na constituição dos sujeitos. Segundo Quintas et. al. (2009, p. 303), “no processo de desenvolvimento da linguagem, a entrada no mundo simbólico é fator preponderante para que a criança possa atingir os níveis de maior complexidade no domínio da linguagem”. A partir desses direcionadores teóricos, nesta categoria, apresentamos nossas análises a respeito da utilização da sinalização em Libras dos participantes da pesquisa e de gestos próprios que utilizaram durante as sessões do brincar simbólico para a construção de narrativas e como essas são anunciadas aos seus pares. Cabe observar que os gestos são construções próprias de cada criança de acordo com os contextos que experienciam, não fazendo parte, necessariamente, de uma sinalização oficial da língua de sinais.

Figura 5 – Episódio 3: Consulta médica



Fonte: ALFLEN, 2019.

Iniciamos esta análise pelo episódio 3, no qual as crianças estão brincando de médico. Na brincadeira, Ana e Hugo vestem jalecos azuis e atendem os pacientes. Observamos que, em nenhum momento da cena, ou antes dela, as crianças anunciam para o grupo seus papéis representativos. A esse respeito, as autoras Souza e Silva (2010, p. 710), em sua pesquisa sobre as crianças surdas, refletem:

[...] pode-se perceber que há ocorrências de uma aparente indeterminação de papéis e, com frequência, uma ausência de nomeação prévia. Silva (2007) aponta que as crianças surdas, em fase inicial de aquisição da língua de sinais, não explicitam, inicialmente ou no desdobrar das ações, do que vão brincar, ou mesmo quem elas estão representando no jogo.

No episódio, o que identifica as crianças como médicos, ou não, são suas roupas, suas posturas e o comportamento que caracterizam o personagem. Assim, por meio

dos seus corpos e gestos, que marcam “na coreografia das brincadeiras, as crianças explicitam quem é quem e qual é o tema encenado” (SOUZA; SILVA, 2010, p. 8).

No episódio 4, alguns aspectos chamam nossa atenção, começando pelos diálogos estabelecidos pelo trio Ana, Isabel e Rodrigo. Na brincadeira, que não deixou claro para nós do que se trata, eles constroem uma narrativa, elaborando diferentes elementos. As crianças recordam experiências vividas, manifestam suas escolhas e decisões e as anunciam para seus pares utilizando a língua de sinais. Nesse episódio, assim como problematizamos no episódio 3, as crianças não definem previamente seus papéis no enredo que se cria. Os personagens são ocupados na dinâmica das ações, conforme vão se desenvolvendo, mantendo aquilo que Souza e Silva (2010) nomeiam como indeterminação de papéis. Nosso olhar externo tem dificuldade de compreender qual é a narrativa da brincadeira. É um jogo simbólico cujos códigos e regras não são acessíveis pelos adultos ou pelos “não nativos” da língua de sinais. Esta segunda opção é a nossa inferência mais forte.

Outro aspecto relevante é que, no episódio 4, estão presentes dois grupos de interação. Ana, Isabel e Rodrigo estão sentados à mesa e conversam entre si enquanto aguardam sua comida – agora a intencionalidade desse núcleo parece um pouco mais clara. Ao canto esquerdo do frame, Nicholas e Brayan brincam na cozinha. No início do episódio, Marianne faz a ligação entre os dois núcleos, interagindo ora com um grupo, ora com o outro, que são independentes em suas narrativas. No trecho em destaque, Nicholas serve a mesa e Ana reage à sua ação. Mas tudo se passa como se não estivesse, previamente, acordado entre as crianças. É Marianne e Nicholas que “redirecionam” ou criam uma nova narrativa à brincadeira. Segundo Corsino (2018, p. 5), “o outro me apresenta o mundo, responde ao meu gesto inicial, dando significado a ele”. Assim, as demais crianças aceitam a nova dinâmica estabelecida e seguem significando suas ações a partir daquele ponto da narrativa.

Neste momento, Nicholas chega à mesa e oferece a comida para Ana, que sinaliza:

– Uii, que fedor! Sai, sai...

Marianne se aproxima da mesa e sinaliza:

– Nossa, que fedor! – ela coloca as mãos na cintura, bate o pé no chão e olha para Nicholas – BRAVA – balança a cabeça negativamente:

– Nossa!

Na mesa, Rodrigo diz às amigas:

– Está na hora. Eu tenho que ir, está na hora. Tchou!

A fala de Ana dá seguimento ao enredo da cena. Marianne e as demais crianças aceitam a simbolização criada e reagem a ela. Marianne, no que diz respeito à linguagem utilizada, recorre a gestos e a uma postura corporal que anuncia sem dizer.

Ela coloca as mãos na cintura, bate o pé no chão, balança a cabeça negativamente. Embora não use nenhum sinal em Libras, a menina se faz entender. Parece-nos que, como Marianne está em fase inicial de aquisição da língua de sinais, ela recorre a outros recursos para expressar-se e comunicar ao grupo. Nesse sentido, Souza e Silva (2010, p. 711) reafirmam

[...] que não basta atentar para as palavras ditas (o uso de sinais), mas é necessário também reparar nos movimentos intersubjetivos que possibilitam significações negociadas na interação entre crianças, ou seja, a expressão de recursos simbólicos por meio do corpo.

Souza e Silva (2010) sustentam que, no brincar simbólico, há uma relação entre a comunicação em Libras, que representa a palavra para o sujeito surdo, e o corpo, no que corresponde aos gestos. E essas duas estratégias comunicacionais simbolizam e significam a brincadeira, sendo um recurso de expressão. As autoras destacam que o corpo, na sua essência semiótica, contribui para o processo imaginativo da brincadeira e que deve ser observado tanto quanto a sinalização em Libras. Nesse sentido, pensamos que a Libras, como língua de modalidade gestual visual, favorece a presença do corpo como comunicador. Santana, Guarinello, Berberian e Massi (2008, p. 297) refletem sobre a relação entre os gestos e a língua e explicam que

A língua na modalidade oral, assim como a língua de sinais, tem sua característica gestual. A gestualidade na linguagem oral inicia-se desde as vocalizações. A linguagem é, assim, preta de gestos, que variam desde uma especificação mínima da ordem do simbólico (vocalizações, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem (usos de uma língua minimamente referenciada). Desde criança somos sujeitos do gesto (fônico ou manual).

De acordo com os autores, é comum que crianças surdas que ainda não dominam a língua de sinais criem gestos para comunicar-se. Emanuelle Laborit (1994), atriz e diretora surda, em seu livro *O grito da gaivota*, relata que, em seu processo de aquisição da língua de sinais, havia sinais que ela não conhecia e, para conseguir dizer o que desejava, ela inventava-os.

Por fim, passamos à análise de um novo aspecto do episódio 1, aquele em que Benjamin e Nicolas brincam de videogame. Além das questões já explicitadas na unidade analítica Objetos, encontros e reinvenções, destacamos que, para tornar possível este movimento de objeto ação-significado ação, Nicolas e Benjamin vão além da sinalização em Libras. Vejamos:

*Nicolas faz uso de "gestos" para retomar a brincadeira como se eles fossem parte do videogame:
- CARREGANDO.
Os dois voltam a se enfrentar com o videogame, apertam os botões e atiram um no outro.*

Nicolas sinaliza com as mãos em frente ao rosto:

- FECHANDO.

Os dois meninos continuam jogando com seus videogames, enquanto Benjamin sinaliza:

- MOVIMENTO CIRCULAR (mexendo os braços em círculos em frente ao rosto).

A luta com o videogame continua. Enquanto isso, Benjamin emite alguns balbucios enquanto aperta os botões. Nicolas demonstra estar concentrado, com o olhar fixo e atento. Os meninos começam a se movimentar de um lado para o outro, simulando as ações do jogo.

Nesse caso, os “gestos” mencionados e destacados em *caps lock* podem ser entendidos como classificadores. Os classificadores são uma estrutura linguística da Libras, normalmente usados em verbos de movimento e de localização: “nos classificadores, mãos e corpo são usados como articuladores para indicar o nome do referente ou o agente da ação” (BERNARDINO, 2012, p. 251). Assim como os meninos fazem no episódio, o ato de girar as mãos, associado ao contexto da brincadeira e às narrativas que eles desenvolvem, desenhando este ato de “carregar”, de reiniciar o jogo.

Na continuidade do episódio, os meninos criam outras metáforas, desenhando no espaço as representações do jogo simbólico. Benjamin, ao realizar os movimentos circulares em torno de si, parece desenhar uma nave que compõe a cena lúdica. Os meninos mesclam seus recursos de linguagem, usam a sinalização em Libras, criam classificadores, distanciam-se e aproximam-se um do outro. Durante a brincadeira, Benjamin vocaliza, também, alguns balbucios, dando ritmo a suas ações.

Concluimos esta categoria refletindo que as narrativas construídas pelas crianças não são uma conexão linear de acontecimentos, mas cenas dinâmicas que, como uma teia, são envolvidas e atravessadas por suas experiências com a cultura surda e ouvinte, pela proficiência relativa da língua de sinais e a escassez de vocabulário, pela sinalização e oralidade. Os anúncios e narrativas mostram a potência criativa das crianças e suas relações com a linguagem, aspecto fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Santana, Guarinello, Berberian e Massi (2008, p. 304) refletem que “isso demonstra que os gestos fazem parte da linguagem e, como ela, possuem também uma natureza simbólica, cognitiva, interativa e determinada culturalmente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das perguntas e respostas provisórias que motivam este trabalho, propusemos apresentar parte de uma pesquisa sobre as crianças surdas, com o anseio de possibilitar que tanto esses sujeitos pequenos quanto a cultura surda sejam vistos e

percebidos com a mesma poética das pesquisas que se desenvolvem na área da infância ouvinte. Tivemos como objetivo trazer a surdez para este mundo perceptivo de sensibilidade e afeto, que, ao ver as crianças com honestidade e respeito, acolhe-as na sua inteireza (GALEANO, 2012).

Na categoria objetos, encontros e reinvenções, observamos como as crianças subvertem os objetos, criam funções diferentes que vão além dos seus significados usuais, refletindo como a organização dos materiais influencia neste processo. Ao olhar as cenas e episódios, fomos percebendo como os materiais não estruturados favorecem a ação do brincar, sobretudo no que diz respeito à construção de enredos simbólicos, já que, em cada objeto, ou já pré-existe uma herança cultural com inúmeras evocações históricas, ritualísticas e culturais, ou é suficientemente aberto, isto é, não estruturado e, portanto, possível de ser ficcionado, inventado e reinventado em seus usos e evocações. Ao discutir a categoria biculturalidade, presenças e ausências, olhamos para as cenas e episódios em busca das marcas biculturais que constituem estes sujeitos, buscando compreender os distanciamentos e associações em relação à surdez, sua cultura e sua língua. Assim, também foi possível perceber que, nas presenças e ausências, rompe-se com uma compreensão identitária única, centrada, sobre o sujeito surdo. Ou seja, as crianças surdas, assim como qualquer outra criança, não são todas iguais.

Entrelaçado a essas reflexões, na categoria anúncios e narrativas, atentamos para as brincadeiras das crianças em busca de evidências das suas construções simbólicas. Com isso, foi possível perceber que, na brincadeira, as crianças surdas constroem suas narrativas utilizando a sinalização em Libras. Além disso, percebemos a utilização de gestos próprios para construir a narrativa e anunciá-la para seus pares e como o corpo influencia nas encenações lúdicas, ampliando e dinamizando as narrativas que se estruturam durante a brincadeira.

Por fim, gostaríamos de fazer um pequeníssimo manifesto sobre a experiência de crianças na faixa etária entre 7 e 13 anos brincarem. Durante o período de investigação, nos corredores da escola, os meninos e meninas, com frequência, interpelavam a autora que preparava as sessões solicitando se haveria a possibilidade de brincar naquele dia. Por isso, podemos afirmar que as crianças grandes também brincam! As crianças surdas também brincam! As crianças que frequentam o Ensino Fundamental também desejam brincar, porque brincar é o modo como as crianças constroem a cultura material da infância. (BENJAMIN, 2002).

REFERÊNCIAS

ALFLEN, Bianca Maidana. **Experiências com o jogo simbólico: uma análise do brincar de crianças surdas.** Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. São Leopoldo: Unisinos, 2019.

BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça Casa. **Libras.** Universidade Luterana do Brasil, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/6ecf02602b4f746097e5749734cfd433.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** 2006. BRITES, Isabel; CÁSSIA, Roberta de. Pensamento e linguagem. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.22, p.179-184, 2012. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSINO, Patrícia. As interações como eixo do trabalho pedagógico. **Revista Pátio**, Educação Infantil, ano 16, n. 54, Porto Alegre: Penso, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI – Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.**

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias.** Porto Alegre: LP&M, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário.** 2005. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp33.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 2012.

GOMES, Marta Quintanilha; REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2013.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- KRAEMER, Marjana Graciele. Identidade e cultura Surda. In: LOPES, Maura Corcini (Org). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo-RS. Editora Unisinos, 2012.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 13-24.
- LABORIT, Emanuelle. **O grito da gaivota: biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês**. Alfragide: Editorial Caminho, 1994.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. **Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais**. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LOPES, Maura Corcini. Flashes da história da educação e da escola de surdos: Surdez e Educação. In: LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Educação**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2013.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchoa. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Brasília, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- QUINTAS, Tainá d'Avila *et al.* Caracterização do jogo simbólico em deficientes auditivos: estudo de casos e controles. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. out-dez. 2009, 21(4), p. 303-308.
- SANTANA, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2008.
- SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.121-139, ago. 2006. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, núm. 4, out-dez, 2010, p. 705-712.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 183-206.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. O brinquedo como objeto cultural. **Revista Pátio**, Educação Infantil, ano v, n. 15, Porto Alegre: Penso, 2008.

WITCHES, Pedro Henrique. Curvar-se à língua: subjetivação de docentes diante da inclusão escolar de surdos. In: LOPES, Maura Corsini. MORGENSTERN, Juliane Marschall (Org.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. Curitiba: Appris, 2019, p. 59-74.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

BRINCAR COM AS MÃOS: NARRATIVAS DO BRINCAR SIMBÓLICO DE CRIANÇAS SURDAS

Playing with hands: narratives of symbolic playing by deaf children

Paulo Sergio Fochi

Doutor em Educação

Unisinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

São Leopoldo, Brasil

pfochi@unisinos.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7478-6590>

Maurício dos Santos Ferreira


Doutor em Educação

Unisinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

São Leopoldo, Brasil

masferreira@unisinos.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3128-0167>

Bianca Maidana Alflen

Licenciada em Pedagogia

Unisinos

Pedagogia

São Leopoldo, Brasil

biancaalflen@gmail.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2036-818X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Atanásio Belmonte, 51 – 405. Bairro Boa Vista. Porto Alegre – RS. CEP: 90520-550. Brasil

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: P.S. Fochi, B. M. Alflen, M. S. Ferreira

Coleta de dados: B. M. Alflen

Análise de dados: P.S. Fochi, B. M. Alflen

Discussão dos resultados: P.S. Fochi, B. M. Alflen, M. S. Ferreira

Revisão e aprovação: P.S. Fochi, B. M. Alflen, M. S. Ferreira

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Foi obtido o consentimento escrito dos participantes.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 20-04-2022 – Aprovado em: 14-05-2022