

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

VANESSA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS

**O PAPEL DO BRINCAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2012

VANESSA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS

O PAPEL DO BRINCAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Pedagogia, da Universidade Estadual de
Maringá, sob orientação da Professora Dra.
Sheila Maria Rosin.

MARINGÁ

2012

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, razão do meu existir, que me conduziu durante os quatro anos de graduação, renovando minhas forças por meio de sua graça e amor, por me dar sabedoria e paciência para superar cada obstáculo.

Ao meu esposo Adriano, por estar ao meu lado em todos os momentos, me apoiando, ajudando e compreendendo pacientemente as minhas ausências. Obrigada pelo amor sem limites, pelo esforço e dedicação. Sem você nada disso seria possível. “Como é grande o meu amor por você”!

A minha mãe Val, a minha irmã Julia e minha cunhada, quase irmã, Amanda, obrigada por acreditarem em mim, me incentivarem e me ajudarem sempre. Amo vocês incondicionalmente!

A todos meus familiares e amigos, que contribuíram de alguma forma, me incentivando a continuar nessa caminhada.

A minha orientadora Professora Sheila Maria Rosin por aceitar o desafio de juntas conhecermos um pouco mais sobre a surdez. Obrigada pela dedicação, paciência e profissionalismo.

A todos os professores que fizeram parte dessa trajetória acadêmica e contribuíram para minha formação. Em especial as Professoras Aline Lunardelli e Ágatha Marega por me ajudarem a construir os “alicerces” deste trabalho.

As amigas: Andréia, Eliete e Talita (ordem alfabética) companheiras inseparáveis nesses quatro anos. Obrigada pelo companheirismo, força e carinho demonstrado a mim. Pelos momentos inesquecíveis que levarei em meu coração por toda a vida. Obrigada pela contribuição de cada uma. Dêia sentirei falta das suas “palhaçadas” que me fazem esquecer os problemas. É incrível como com apenas um olhar você desvenda meus sentimentos, sentirei falta da sua alegria e cumplicidade. Lia sempre meiga e afetuosa, sentirei saudades de seu companheirismo, e apesar de termos nos afastado um pouco neste último ano, você sempre terá um cantinho especial em meu coração...Talita uma verdadeira guerreira, você amiga é um exemplo de perseverança, peço a Deus que continue te abençoando e dando forças para vencer todos os desafios!

Eu não acredito em destino, mas acredito que Deus coloca em nossas vidas anjos aos quais chamamos de amigos, pessoas essenciais que passam por nossa vida, nos ajudam, ensinam, confortam, dividem alegrias e depois seguem seus caminhos, deixando marcas profundas em nossos corações, assim são vocês para mim!

A todas vocês obrigada por me ajudarem nessa caminhada, que possibilitou a concretização deste trabalho.

Há todos os colegas da turma 31, sem exceção, meus agradecimentos, pois de alguma forma marcaram minha história.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta conquista. Meu carinho e muito obrigada!

O PAPEL DO BRINCAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar como se dá o brincar da criança surda na escola regular, bem como averiguar como as atividades lúdicas são organizadas no espaço escolar inclusivo e se estas propiciam a interação entre crianças surdas e ouvintes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza teórica abordando autores de referência sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e sobre as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e uma pesquisa de campo pautada na observação de uma criança surda incluída em sala comum da educação infantil. Constatou-se que a criança surda, em fase de aquisição da língua de sinais, é capaz de construir situações imaginárias próprias das brincadeiras de faz-de-conta, contudo estas tendem a ser breves, devido às especificidades da comunicação. Pois as crianças ouvintes não dominando a língua de sinais não conseguem estabelecer com a criança surda diálogos que sustentem a brincadeira por mais tempo.

Palavras-chave: brincar; inclusão; surdez.

ABSTRACT

This study aims to investigate how happen the 'to play' of the deaf child in the regular school as well as verify how the recreation activities are organized inside the inclusive space of the school and examine if these spaces provides the interaction between deaf and hearing children. This research was made from reference authors about the importance of the 'to play' to children's development and about children with special educational needs (NEE). The field research was based in the observation of a deaf child included in the regular classroom of the infant education. According to this study, the deaf child can construct imaginary situations from games when the one is learning the sign language. However these games need to be short, due the specificities of the communication. If the hearing child doesn't dominate the sign language, the one won't keep the games with the deaf child for a long time.

Key words: to play; inclusion; deafness.

VANESSA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS

**O PAPEL DO BRINCAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Prof. Dra. Sheila Maria Rosin
(Orientadora)

Prof. Ms. Celma Regina B. Rodrigueiro

Prof. Dra. Tânia dos Santos A. da Silva

Aprovado em: _____

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	07
2 - SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	10
2.1 O brincar na legislação.....	11
2.2 O brincar para a psicologia.....	13
3 - O BRINCAR DA CRIANÇA SURDA.....	17
4 - METODOLOGIA.....	23
4.1 Apresentação do sujeito	24
4.2 Resultados e discussões.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	31

1- Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é um dos grandes desafios da escola brasileira na atualidade. O debate sobre a inserção de todos os alunos, mesmo os com deficiências severas, no sistema regular de ensino ganhou força com a promulgação da Constituição Federal, sancionada em 1988, que em seu Artigo 208 Inciso III propõe que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, ocorra preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Tal discussão intensificou-se na década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, que deu origem a um dos mais importantes documentos sobre a inclusão social “*Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*”, que, segundo Mayor (1994, p. 03):

Foi inspirado pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, reafirma o direito de todos à educação e no Capítulo V contempla a educação especial, entendida no Artigo 58 como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 24).

De acordo com as *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, consideram-se alunos com deficiência:

aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro

do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p.15).

O referido documento salienta porém, que as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões, uma vez que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.15).

As políticas educacionais implementadas garantem o acesso e a permanência¹ de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, no entanto não contemplam questões relacionadas a como adequar a escola à nova demanda.

Deste modo, professores, pesquisadores e profissionais da área buscam alternativas pedagógicas capazes de atender às especificidades destes alunos, bem como meios de suprir a carência de condições institucionais necessárias à viabilização da educação inclusiva.

Dentre as necessidades educativas especiais que devem ser incluídas na escola regular optamos pela surdez, pois sendo a audição uma das principais vias responsáveis pela aquisição da linguagem, sua perda desde o nascimento ou na infância irá interferir significativamente no desenvolvimento da criança.

A inclusão deve incorporar mecanismos que permitam conhecer com mais profundidade a integração do aluno surdo em classe regular de ensino, vencendo os desafios inerentes a este processo (NIENDICKER e ZICH, 2008). Ao proporcionar

¹ Vale ressaltar que o movimento político que impunha a matrícula destes alunos em escolas regulares, determinada pelo Parecer 013/2009 CNE e Resolução 04/2009 foi superado pela inclusão compulsória por meio do Decreto Federal 7611/2011.

ao aluno surdo boas condições de convivência, a escola contribui para o aprimoramento de suas habilidades, cabendo ao professor intervir quando há dificuldades de integração, propondo atividades em grupos que estimulem as crianças a interagirem, escolhendo parcerias a partir de interesses comuns e da aceitabilidade, ressaltando e elogiando cada avanço do aluno surdo, a fim de despertar, nele, a autoconfiança.

Assim, partindo do pressuposto de que toda criança brinca, independentemente das limitações impostas pela deficiência, a atividade lúdica pode ser um importante recurso pedagógico para o processo de inclusão uma vez que, de acordo com Almeida e Tavares (2009, p. 164-165)

O brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos favorecendo a socialização, independente de seus graus de habilidades/capacidades e das necessidades educacionais especiais. O brincar é indispensável para o desenvolvimento do potencial de todas as crianças. É brincando que a criança experimenta situações e emoções da sua realidade.

Silva (2006) afirma que os modos de brincar dos surdos podem ampliar a compreensão sobre como a criança se posiciona diante do mundo que a cerca, seu modo de interpretar e se expressar sensivelmente sobre o real. Para a autora as brincadeiras deflagram que a surdez, a língua de sinais, a identidade do surdo, se constituem num permanente diálogo com a sociedade ouvinte. Silva enfatiza a importância de conscientizar a sociedade e suas instâncias institucionais (principalmente a escola) e participativas (movimentos sociais) sobre a necessidade de escutar o que o surdo tem a dizer em relação a sua posição de pertencimento social, respeitando sua forma de se comunicar – aspecto linguístico: uso de sinais – e considerando os processos afetivos que estão implicados e são constitutivos da experiência de grupos sociais minoritários.

Estudos como estes, apontam a importância do brincar, no entanto não apresentam uma discussão sobre importantes questões que têm incomodado os educadores cuja formação não lhes capacitou para a educação inclusiva, em destaque duas delas: como trabalhar com alunos surdos? e como organizar as

atividades lúdicas de modo que propiciem a interação, bem como o desenvolvimento destes alunos?

Diante disto, esta pesquisa tem como intuito discutir a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, especialmente para o desenvolvimento da criança surda.

Assim, o presente trabalho teve como modelo metodológico a pesquisa qualitativa teórica e de campo. A pesquisa teórica aborda autores de referência sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e sobre as crianças com necessidades educativas especiais (NEE). A pesquisa de campo se deu pela observação de uma criança surda incluída em sala comum da educação infantil.

Desta forma, pretende-se contribuir para uma educação inclusiva eficaz voltada para os alunos com necessidades especiais decorrentes da privação sensorial auditiva.

Para alcançarmos nossos objetivos, a presente pesquisa foi dividida em três partes, sendo a primeira denominada “Sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil”, na qual apresentamos, de modo geral, questões relacionadas ao brincar na legislação e o brincar na perspectiva histórico-cultural, ancorados em autores de referência, tais como Vygotski (1991), e Leontiev (1998); a segunda intitulada “O brincar da criança surda”, na qual discutimos as especificidades do brincar dos sujeitos surdos, bem como seu papel na interação com o mundo ouvinte, baseados principalmente nos estudos de Góes (1997) e Silva (2002). Na última parte descrevemos a metodologia, na qual fazemos um delineamento dos procedimentos realizados durante a pesquisa de campo.

2 – Sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil

Na antiguidade, as crianças participavam, tanto quanto os adultos, das mesmas festas, dos mesmos ritos e mesmas brincadeiras (Wajskop, 1995, p. 63).

Ariés (2011, p. 51) afirma que na sociedade antiga o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, tampouco tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século, por isso a participação de toda a comunidade, independente de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a

sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida.

Com o passar do tempo, esses jogos, brincadeiras e divertimentos passaram a serem vistos de forma contraditória, pois, por um lado eram “admitidos sem reservas pela grande maioria das pessoas, por outro, eram proibidos e recriminados pelos moralistas e pela igreja, que os associavam aos prazeres carnais, ao vício e ao azar” (WAJSKOP, 1995, p. 63). Este fato constitui-se um importante marco para o início de uma mudança de atitude que ocorreria em relação à infância. Assim, ao longo dos séculos, paralelamente as transformações ocorridas na sociedade, ocorreu o reconhecimento e a valorização da infância, fato que contribuiu para que as concepções sobre o brincar sofressem importantes modificações, dentre elas o reconhecimento da brincadeira como atividade essencial para o desenvolvimento infantil.

Desta forma os benefícios que as brincadeiras podem trazer para a criança são reconhecidos tanto pela legislação quanto pela psicologia do desenvolvimento humano.

2.1 O brincar na legislação

Na contemporaneidade, o brincar tem sua importância reconhecida por estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais, de modo que o direito à brincadeira encontra tutela em diversos documentos oficiais brasileiros que procuram garantir espaços significativos para a mesma no âmbito escolar.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959 e ratificada pelo Brasil, enfatiza no princípio 7º, ao lado do direito à educação, que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959, p. 04).

A Constituição Brasileira (1988, p. 97) prevê no art. 227 o direito da criança ao lazer, associando-o à obrigação da família, da comunidade e do poder público de promover o cumprimento da norma legal:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

A Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determina no artigo 3º, inciso I, alínea c, que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: “Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, Resolução CEB Nº 1/99).

O volume II do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por sua vez, enfatiza:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao ressaltar a importância do brincar o referido documento, evidencia que a instituição de Educação Infantil deve organizar um espaço para essa atividade no qual as crianças “poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem” (1998, p. 50).

Vale ressaltar que além dos dispositivos legais, outras medidas foram tomadas com o intuito de garantir o direito ao brincar, dentre as quais destacam-se a promulgação da Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005, que torna obrigatória a criação de brinquedotecas nos estabelecimentos de saúde brasileiros que ofereçam atendimento pediátrico, e instituição no ano de 1999, do Dia Mundial do Brincar, celebrado por mais de 25 países no dia 28 de maio.

2.2- O brincar para a psicologia

Na perspectiva Histórico-Cultural o brincar, apesar de fazer parte do universo infantil desde os primeiros meses de vida, não é considerado uma atividade instintiva ou natural, mas sim uma atividade objetiva pela qual a criança experimenta situações do mundo adulto. A brincadeira também é considerada “um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto de história e cultura” (WAJSKOP, 2001, p. 28).

Para Vygotski (1991), o brincar corresponde à atividade que, entre zero e seis anos, melhor permite o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, isto é, as funções psíquicas superiores, como a atenção ativa, a memória ativa, a linguagem, o pensamento e as ideias e sentimentos morais.

Neste sentido, o brincar é o principal caminho para que as crianças criem zonas de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real - que corresponde ao nível atual da criança - e o nível de desenvolvimento potencial definido por Vygotski (1991, p. 95-97) “pelo que a criança consegue fazer sob orientação de um adulto ou companheiros mais capazes”. Assim, para o autor, a zona de desenvolvimento proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKI, 1991, p. 97).

Deste modo, a brincadeira possibilita a elaboração de novos conhecimentos, pois ao brincar a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo potencializa todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. O autor arremata:

O brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. (VYGOTSKI, 1991, p. 122).

Entretanto, de acordo com Vygotski (1991, p. 105), definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto, pois existem outras atividades que dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta. Além disso, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável e jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ter vencedores ou perdedores) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança.

Tanto Vygotski (1991) quanto Leontiev (1998), consideram que o brincar preenche as necessidades da criança. Para o primeiro, as necessidades da criança incluem tudo aquilo que é motivo para a ação. É importante observar que as necessidades e incentivos que fazem com que a criança brinque se modificam de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança, assim um brinquedo que interessa a um bebê pode não interessar a uma criança mais velha.

O autor ressalta que à medida que a criança se desenvolve, suas relações com o brincar se modificam, pois a criança muito pequena tende a “satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto”. (VYGOSTKI, 1991, p. 106). Assim, se ela quer algo como, por exemplo, ocupar o papel de sua mãe, ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer seu desejo.

Entretanto, em idade pré-escolar a criança tende a uma grande quantidade de desejos não possíveis de serem realizados imediatamente, é aí que para Vygotski (1991, p. 106) o brinquedo torna-se importante, pois por meio dele a criança pode experimentar tendências irrealizáveis.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

Ao brincar a criança cria uma situação imaginária que possui três características comuns: a imaginação, a imitação e a regra, que podem estar mais explícitas em um tipo ou outro de brincadeira, levando em conta a idade e a função desempenhada pela criança.

A imaginação é uma atividade consciente que não está presente na consciência de crianças muito pequenas, pois como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. A imaginação e a fantasia são elementos indispensáveis à brincadeira infantil, pois propiciam à criança assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um super herói, um animal, um monstro, etc., bem como pode apropriar-se do mundo dos adultos, representando o papel de mãe, policial, dentista, piloto, entre outros.

No que se refere às regras, para Vygotski (1991), mesmo sendo livre e não estruturada, todo tipo de brincadeira contém regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Ao brincar de ser mãe, por exemplo, a criança assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna.

[...] sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. (VYGOTSKI, 1991, p. 108).

Constantemente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato, fazendo com que o maior autocontrole da criança ocorra no brincar. Para a criança, satisfazer as regras no brincar é uma fonte de prazer.

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira as maiores aquisições de uma criança são adquiridas no brinquedo, aquisições, que no futuro

tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKI, 1991, p. 114).

Leontiev (1998) pontua que próximo aos seis anos, o brinquedo assume um papel dominante no desenvolvimento psíquico da criança, tornando-se sua atividade principal. E é por meio dessa atividade que a criança desenvolve suas capacidades máximas de linguagem, do pensamento, da atenção, da memória, dos sentimentos morais, dos traços de caráter, entre outros. Vale ressaltar que o autor define a brincadeira como atividade principal não pela quantidade de tempo que a criança brinca, mas pelas mudanças que tal atividade acarreta no psiquismo infantil:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998, p. 122).

Outro aspecto importante que torna o brincar essencial para o desenvolvimento infantil é, para Vygotski, o fato de que ao manipular o brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ocorrendo uma divergência entre os campos do significado e da visão. Isto é, no brinquedo o pensamento se separa dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, assim:

um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado (VYGOTSKI, 1991, p. 111).

Deste modo, o brincar possibilita a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Em suma, Vygotski (1991) e Leontiev (1998) destacam que o brincar, especialmente o faz-de-conta, é uma das atividades mais relevantes para o desenvolvimento dos processos psicológicos da criança, tais como: capacidade de operar no campo simbólico, independência do campo perceptual imediato, apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, linguagem e imaginação.

3 – O brincar da criança surda

Os problemas auditivos não são raros. Estudos divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 2000 apontam que cerca de 120 milhões de pessoas no mundo tem perda auditiva. Deste total, aproximadamente 8,7 milhões têm idade entre 0 e 19 anos, mostrando que crianças nascem surdas ou tem perda auditiva quando muito jovens. Os dados apontam que seis em cada mil crianças apresentam déficit auditivo ao nascimento e que uma em cada mil tornam-se deficientes auditivas antes da idade adulta (SILVA *et al*, 2007, p. 627)

No Brasil, dados do Senso Demográfico de 2000 divulgado pelo IBGE apontam que o número de surdos era de 166.400, sendo 80 mil mulheres e 86.400 homens. Além disso, cerca de 900 mil pessoas declararam ter grande dificuldade permanente de ouvir.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2006, p.19), a surdez “consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons”. Por meio de diagnósticos é possível averiguar o tipo (perda auditiva de transmissão ou condução, neuro-sensorial e mista), a localização (orelhas externa, média, interna ou a nível central) e o grau (leve, moderada, severa, acentuada ou profunda) de perda auditiva. Para Marchesi apud Rosa (2010, p. 29) “o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também cognitivas, sociais e educacionais”.

Neste sentido, de acordo com o MEC (BRASIL, 2006, p. 19), pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional, a surdez pode ser dividida em dois grupos: Parcialmente surdo (com deficiência auditiva) e Surdo, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.

São considerados parcialmente surdos (com deficiência auditiva – DA):

- *Pessoas com surdez leve* – apresentam perda auditiva de até quarenta decibéis².

Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras.

- *Pessoas com surdez moderada* – apresentam perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida.

São considerados surdos:

- *Pessoas com surdez severa* – indivíduos que apresentam perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar.

- *Pessoas com surdez profunda* – indivíduos que apresentam perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

Identificar o tipo e o grau de surdez é a primeira etapa no processo de inclusão do sujeito surdo, pois a partir de então a escola deverá buscar meios de se adequar as especificidades e necessidades do aluno, uma vez que as políticas públicas em prol da educação inclusiva visam proporcionar a convivência, o respeito à diferença, constituindo um significativo avanço em relação à ideia de equidade e eliminação de preconceitos. A educação inclusiva tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Segundo a Secretaria de Educação Especial / MEC:

(...) nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008 p. 16)

² A intensidade ou volume dos sons é medida em unidades chamadas decibéis, abreviadas para dB. Fonte: SEESP/MEC, 1997, p. 27.

Contudo, o fato de 95% das crianças surdas serem filhas de pais ouvintes (Góes, 2002) faz com que o acesso à língua de sinais (LIBRAS) seja tardio e, muitas vezes, limitado, contribuindo para que essas crianças apresentem além do problema comunicativo, um déficit no desenvolvimento global, que inclui dificuldades de ordem emocional, social e cognitiva. E, portanto, ao ingressarem na educação infantil, as crianças surdas deparam-se com algumas dificuldades, dentre elas destacamos a comunicação e a socialização. Quanto à comunicação Góes (2002, p. 03) aponta que:

a inserção da criança surda em diferentes ambientes tende a envolver vivências pobres de diálogos, com interlocutores que falam o que ela não ouve, ou que usam estratégias comunicativas que não chegam a configurar um território lingüístico comum - como a mescla de gestos, fala, sinais, expressão corporal, que geralmente ocorre em sala de aula.

Isso reflete na socialização da criança surda, uma vez que as interações entre os sujeitos – tanto surdos quanto ouvintes – ocorrem, em sua maioria, por meio da linguagem / da comunicação.

Estas dificuldades fazem com que os educadores busquem recursos e estratégias para estimular e promover a interação, bem como a aprendizagem desses alunos. De acordo com Rosa (2010, p.19) “para subsidiar esta prática, torna-se fundamental a ação do educador como mediador nesse processo, ajudando a criança surda na sua formação, ampliando suas linguagens, desafiando o raciocínio, construindo conceitos, etc”.

Neste sentido, o brincar pode tornar mais fácil a interação da criança nesse novo universo, promovendo sua interação com os alunos ouvintes, bem como novas experiências, descobertas e aprendizagens. Diante do exposto surge a indagação: como brincam as crianças surdas?

A criança surda, filha de pais ouvintes, mesmo sem ter acesso à linguagem oral, vivencia e experimenta diariamente o universo cultural no qual estes estão inseridos, apropriando-se desse contexto na composição de suas atividades lúdicas, nas encenações, no faz-de-conta, na construção de papéis e personagens (ROSA, 2010, p. 53).

Com o intuito de entender melhor o modo de funcionamento lúdico das crianças surdas, Silva (2006)³ fez uma análise de episódios de faz-de-conta videogravados, no qual são focalizadas atividades lúdicas de crianças surdas, em fase inicial de aquisição da língua de sinais, que evidenciam como os sujeitos pesquisados revelam sua visão sobre a sociedade majoritária e suas dinâmicas relacionais. Os dados exploram a relação da composição de cenas lúdicas como implicadas a um conceito mais amplo de inclusão social, evidenciando que a criança surda já dialoga com a sociedade majoritária. Para a autora, estudos sobre os modos de brincar dos surdos podem ampliar a compreensão sobre como a criança se posiciona diante do mundo que a cerca, seu modo de interpretar e se expressar sensivelmente sobre o real. 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 (SILVA, 2006).

A análise do material coletado e transcrito a possibilitou discutir os modos de composição da cena lúdica e sua relação com a maneira das crianças se posicionarem diante das experiências que travam com a sociedade ouvinte.

Na medida em que a criança efetua esses deslocamentos entre sua impossibilidade concreta (não escutar) e a possibilidade imaginada (ouvir), assumindo o uso de instrumentos restritos à experiência do mundo oral, ela consolida, pelos recursos da imaginação, a experiência de trocas sociais que, na maioria das vezes, lhe é negada, ou limitada, em função das diferenças linguísticas. (SILVA, 2006, p. 13)

Para Silva (2002, p.104), é importante considerar o modo como o brincar se organiza em crianças surdas, pois elas se utilizam das mãos como canal linguístico:

Desde sinalizar, até manipular objetos e fazer gestos, o uso das mãos é fundamental para a criança surda. No entanto, sua “multifuncionalidade” acaba por estruturar outra forma de compor o brincar, pois com a mão se articula: o sinal, os gestos e a manipulação de objetos, requerendo um modo de funcionamento

³ - A pesquisa foi realizada em 2006, por meio de análise de episódios de faz-de-conta videogravados em uma brinquedoteca de Campinas, pertencentes ao banco de dados do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/Unicamp).

lúdico diferenciado, se comparado às crianças ouvintes, que possuem seu canal expressivo independente da mão, na via oral.

Deste modo, a autora concluiu que as brincadeiras apontam que a surdez, a língua de sinais, a identidade do surdo se constituem em meio a um permanente diálogo com a sociedade ouvinte, numa dinâmica rica entre diversidades culturais e linguísticas.

Outra pesquisa realizada por Góes (2002)⁴ com crianças surdas, em processo de aquisição da língua de sinais, em situação de brincadeira constatou que para participar desse ambiente, a criança surda utiliza-se de diferentes recursos para se expressar, tais como gestos, expressão corporal e sinais de Libras, como meio de construir a ação simbólica presente no funcionamento lúdico.

De acordo com a autora, mesmo com limitações linguísticas, as crianças encenam episódios de faz-de-conta de forma bem articulada; elas brincam assumindo diversos papéis das atividades adultas, como, por exemplo, a representação da classe de motoristas, cabeleireiros, etc. Demonstrando que a construção da ação simbólica e a capacidade de abstração estavam presentes nas atividades observadas. Góes (2002) atribui essa condição ao uso da língua de sinais que possibilita o funcionamento mental de ordem complexa. O reconhecimento da língua de sinais é reafirmado por Silva (2002, p. 105) “a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica, pois a complexidade da atividade e a flexibilização dos objetos estão relacionadas ao uso de sinais”.

A fim de fundamentar sua tese sobre o brincar da criança surda, Rosa (2010) apresenta um trecho do depoimento de Armando Guimarães Nembri⁵, no qual ele descreve a importância da brincadeira na sua escolarização enquanto sujeito surdo:

⁴ A pesquisa realizada em 2002, consistiu no acompanhamento e filmagem de sessões de atividades numa brinquedoteca, durante três semestres letivos, com um grupo de oito crianças surdas, na faixa etária de 5 e 6 anos em processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

⁵ Nembri nasceu no Rio de Janeiro em 16/11/1960, com surdez profunda causada pela Síndrome de Goldenhar, venceu as barreiras impostas pela surdez e construiu uma carreira brilhante. Ele é administrador, possui especializações em Docência Superior; em Administração de Recursos Humanos; e em Organização e Métodos. Um M.B.A. em Administração Pública e Mestrado em Educação. É doutorando em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro UERJ e professor da Universidade Veiga de Almeida – UVA. Além de analista de Planejamento e Gestão do IBGE, Conferencista e Palestrante. No livro “Ouvindo o Silêncio” escrito em parceria com Ângela Carrancho, ele descreve sua trajetória e os desafios que enfrentou para se formar e ter uma profissão. A professora Adyr Thereza (citada no trecho acima) lecionava no INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, e é mãe de Nembri.

A educação, a parte técnica propriamente dita, baseava-se, e muito, na utilização do lúdico como forma de desenvolver o cognitivo, as habilidades e a coordenação. Como foi dito por minha mãe, neste tempo eu só brincava, pois, de alguma forma, brincando, comunicava-me com todos ao meu redor. Aprendia que o olho falava, que a face falava, que o corpo falava e, assim, interagía com todos os que me rodeavam. As brincadeiras que admitiam várias performances, interpretações e situações eram as mais utilizadas (balançar o corpo como se fosse dança, caixinhas coloridas para empilhar, livros coloridos com flores, animais e bosques – também para colorir, chutar uma bola, pelúcias de cores diversas, etc). Segundo a professora Adyr Thereza, eram as brincadeiras que trariam a noção da realidade que eu vivia; eram as brincadeiras que trariam os significados do mundo em que eu vivia. (...) Particularmente, tenho a convicção de que nenhuma abordagem educacional dará certo se, nela, não estiverem embutidas, além do conhecimento, doses extras de amor e de paciência. (NEMBRI, 2008 apud ROSA, 2010 p. 60).

O depoimento de Nembri ratifica os pressupostos da abordagem histórico-cultural, pois enquanto sujeito surdo ele reconhece a importância do brincar, tanto para o desenvolvimento de suas habilidades - cognitivas, coordenação, etc. - quanto para sua interação com o mundo ouvinte. Isso fica explícito na frase “brincando, comunicava-me com todos ao meu redor. Aprendia que o olho falava, que a face falava, que o corpo falava e, assim, interagía com todos os que me rodeavam”. Desta forma, o brincar possibilita às crianças surdas entender, perceber e conhecer o mundo que a cerca. Por meio das interações com o outro, elas vivenciam situações de aprendizagem que contribuem para seu desenvolvimento enquanto sujeito social, histórico e cultural.

Vale ressaltar que além de favorecer a interação entre as crianças, o brincar na idade pré-escolar, por meio da mediação do professor, pode facilitar o desenvolvimento dos conteúdos escolares, fazendo com que a criança surda participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem. É certo que em diversas situações o lúdico deverá ser adaptado, contudo o professor deve manter uma postura desafiadora, “privilegiando através da atividade lúdica as habilidades criativas da criança surda, desafiando-a a romper estigmas, a transpor barreiras, transformando, assim, limitações em possibilidades” (ROSA, 2010, p. 54).

Afinal, concordando com Martins (2009, p.16) “o Brincar tem importância fundamental no sentido de nos fazer humanos, (...)” favorecendo a “comunicação, formando hábitos sociais em direção a ações e objetivos comuns, percebendo nosso papel no grupo e desenvolvendo a capacidade de auto-organização”.

4 – Metodologia

A pesquisa empírica foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de ensino, situado na região noroeste do Paraná. Numa Turma do Infantil 5, composta por 25 alunos. A escolha desta escola se deve ao fato de ser uma das primeiras instituições infantis da rede pública a ter um aluno surdo incluído.

A pesquisa se deu em cinco encontros, no período das 8h às 11hs, por meio de observação direta. Solicitou-se a família autorização, por escrito, para que a criança participasse da pesquisa. No documento encaminhado aos pais, foi assegurado que a identidade do participante seria mantida em sigilo.

Contou-se também com conversas informais com a professora da turma, Intérprete de Libras e Pedagoga do CMEI, sendo tudo registrado detalhadamente no diário de bordo.

4.1 - Apresentação do Sujeito:

O sujeito da pesquisa é uma criança de cinco anos de idade, do sexo feminino, filha de pais ouvintes, que mora com o pai que trabalha em serviços gerais, a mãe que cuida da casa, a avó que é aposentada e dois irmãos, sendo um menino de 1 ano de idade que frequenta o berçário e outro de 2 anos de idade que frequenta o infantil III do referido Centro.

*Lara*⁶ frequenta o CMEI desde os 3 anos de idade, quando foi matriculada no Maternal III. Apesar das dificuldades de comunicação, a deficiência auditiva grau severa, não era de conhecimento da família.

⁶ Em respeito às normas do COPED (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos), o nome de todas as crianças são fictícios.

Ao ingressar no maternal, a professora e a equipe pedagógica do Centro, perceberam a falta de comunicação e o comportamento “anormal” de *Lara*. Segundo relato da professora, ela se escondia embaixo da mesa, não falava, apenas emitia sons/grunhidos. Iniciou-se então um trabalho para diagnosticar o problema.

Assim que identificada a surdez, a Secretaria de Educação municipal disponibilizou uma intérprete formada em Pedagogia, com curso de Libras e especialização recente em Educação Especial, para acompanhar *Lara* nas aulas. Paralelo a este processo foi realizado um trabalho com a família, que, de acordo com a Pedagoga, a princípio hesitou em aceitar a condição da menina. Segundo relato da Pedagoga, a avó defendia o comportamento de *Lara* afirmando que outras crianças da família também começaram a falar tardiamente.

Vencida as resistências, atualmente *Lara* usa aparelho auditivo bilateral e frequenta as aulas no CMEI no período matutino e uma escola bilíngue para surdos no contra turno. Pronuncia apenas mã (mãe) e pô (professora), os demais sons são gritos e grunhidos de defesa.

As causas da surdez são ignoradas.

4.2 – Resultados e discussões

A rotina do Infantil 5 se organiza da seguinte forma: oração, músicas, atividade pedagógica, tempo para brincar e almoço. As crianças que frequentam o Centro apenas no período matutino são dispensadas logo após o almoço, já as que permanecem em tempo integral vão para a “hora do sono” e no período vespertino participam de atividades diversas.

No primeiro dia de observação percebemos que nossa presença não influenciava no comportamento da turma. De acordo com a professora os alunos estão habituados a receber visita de estagiários devido à especificidade de *Lara*. Atualmente está sendo desenvolvida uma pesquisa de mestrado no qual a estagiária ensina à turma sinais básicos de Libras. Percebemos que o trabalho desenvolvido pela estagiária e pela intérprete está sendo eficaz para interação de *Lara* com as

crianças ouvintes. Os alunos cantam algumas músicas e *falam* diversas palavras utilizando os sinais de Libras.

Acompanhamos as atividades pedagógicas em dias alternados, nos atentando aos momentos de brincar, nos quais são disponibilizados vários brinquedos para que as crianças brinquem livremente.

Percebe-se que Lara tem atitudes semelhantes às crianças ouvintes: bate, empurra, pega brinquedos de outras crianças, enfim, participa ativamente e até cria situações de conflitos.

Em uma das sessões de observação, Lara brinca de fotógrafa com uma câmera antiga, faz desenhos na lousa, corre, grita. Observo um episódio em que há um grupo de meninas brincando de casinha, *Lara* se aproxima e tenta fazer parte da brincadeira, mas as meninas a rejeitam e ela volta a brincar sozinha com a câmera.

Logo uma colega se aproxima e faz poses para que *Lara* a fotografe. A brincadeira dura poucos instantes, logo a colega vai brincar com outras meninas. *Lara* se aproxima e me dá a câmera, finjo fotografá-la. Ela sorri, faz poses, pega a câmera e sai.

Toda quarta-feira as crianças são levadas para o pátio, onde tem uma cama-elástica. Elas são divididas em grupos de cinco crianças, que se alternam no brinquedo. Enquanto umas pulam as demais brincam de roda, pega-pega, entre outras. Presenciamos algumas crianças brincando de roda e cantando a cantiga “atirei o pau no gato”, *Lara* se aproxima e consegue ser aceita pelas meninas. É interessante que mesmo sem cantar, *Lara* brinca como as demais crianças e até grita ao final da brincadeira quando as meninas gritam “miau”. Este foi o momento de maior interação que pudemos presenciar.

A próxima observação foi realizada numa sexta-feira, dia do brinquedo. Neste dia não há atividade pedagógica, os alunos levam os brinquedos e passam o período matutino todo brincando. O que nos possibilitou observar inúmeros episódios envolvendo a criança.

Episódio I: brincando de casinha

Lara pega uma caixa de brinquedos (utensílios de casinha) e na tentativa de chamar uma coleguinha para brincar, grita (hã), olha para amiga e aponta os brinquedos.

Não conseguindo despertar-lhe interesse, ela vai para o fundo da sala, distribui os brinquedos sobre a mesa e começa a brincar sozinha. José se aproxima

e os dois começam a brincar de casinha. Quando outra menina tenta se aproximar, Lara rapidamente começa a guardar os brinquedos e grita. José então briga com a menina que logo vai para outro grupo. Quando a menina sai, Lara redistribui os brinquedos e continua a brincadeira, que dura alguns minutos. Segundo a professora, José sempre brinca com Lara.

Episódio II – Salão de beleza

Karen se aproxima de Lara com um estojo de maquiagem e pede para maquiá-la. Lara balança a cabeça afirmando que sim. Elas improvisam um salão de beleza. Ela senta, Karen passa sombra, batom, arruma os cabelos e mostra no espelho como ficou. Lara sorri, pega um carrinho de boneca e sai.

Episódio III – Brincando de mamãe

Mariana deita no chão, Lara senta-se ao lado, pega uma boneca e coloca entre os braços da colega. Pega uma mamadeira e finge preparar o leite. Da a mamadeira e arruma Mariana como se estivesse colocando-a para dormir. Faz carinho em seus cabelos e a amiga finge dormir. Quando Mariana tenta se levantar, Lara grita e a segura pelo braço. Lara brinca de preparar a comida para a colega.

Quando Mariana se cansa de brincar e pede para inverter os papéis, dizendo: “agora eu sou a mamãe e você a filha!”, e enfia a mamadeira na boca de Lara, ela se nega - balança a cabeça negativamente - e aponta para que Mariana se deite. A amiga insiste para que ela aceite a mudança, mas diante das repetitivas negativas, Mariana desiste e deita. A brincadeira segue por mais alguns instantes. Lara abre a bolsa, pega uma pecinha de lego, coloca ao ouvido emitindo sons como quem fala ao celular. Ao perceber que a observávamos, sorri, pega um carrinho de bonecas e sai empurrando pela sala.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, a criança recria e assume em suas brincadeiras personagens e papéis vivenciados no seu contexto social. O mesmo acontece com a criança surda, pois apesar do acesso restrito à linguagem, ela convive e experimenta diariamente o universo cultural no qual estes estão inseridos, apropriando-se desse contexto na composição de suas atividades lúdicas, nas encenações, no faz-de-conta, na construção de papéis e personagens (ROSA,

2010, p. 56). Esse pressuposto ficou evidente nos episódios observados, pois enquanto brincava Lara reproduzia cenas comuns em seu cotidiano.

O final do *episódio III “brincando de mamãe”* – mais precisamente quando Lara pega uma pecinha de lego e simula falar ao celular (vocaliza som e encena estar ouvindo) – nos remete a duas considerações importantes:

1) A divergência entre os campos do significado e da visão. Segundo Vygotski (1991, p. 111) “no brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas”. Isso permite que, no brincar, uma pecinha de lego se torne um celular.

2) Na ação lúdica a restrição que torna inacessível o uso do telefone (surdez) é ignorada e Lara experimenta a ação de falar ao celular, realizando uma ação que não poderia ser imediatamente satisfeita de outra forma. Isso também demonstra que, apesar de ser algo inacessível à sua realidade, Lara está inserida num universo ouvinte, não estando, portanto, alheia aos acontecimentos ao seu redor.

Percebemos também que os episódios que envolvem sujeitos ouvintes são sempre breves, possivelmente devido a dificuldade em definir os papéis e as ações da brincadeira. Pois apesar do trabalho desenvolvido pela instituição, no qual se ensina a Lara e as demais crianças da turma os sinais de libras, a comunicação ainda é bem difícil.

Além de que, segundo Silva (2002), 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, uma característica comum no brincar de crianças ouvintes.

Para Góes (2002) a criança surda, que possui atraso na aprendizagem da língua de sinais, brinca e constrói situações imaginárias, encena enredos e personagens, contudo possivelmente pela exclusão linguística e a vivência pobre de diálogos, não criam histórias longas.

Outra questão importante refere-se à forma como o brincar se organiza em crianças surdas, pois como destaca Silva (2002, p. 104), elas utilizam as mãos como canal linguístico, deste modo, “desde sinalizar, até manipular objetos e fazer gestos, o uso das mãos é fundamental para a criança surda”. Para a autora, esta multifuncionalidade das mãos

acaba por estruturar outra forma de compor o brincar, pois com a mão se articula: o sinal, os gestos e a manipulação de objetos, requerendo um modo de funcionamento lúdico diferenciado, se comparado às crianças ouvintes, que possuem seu canal expressivo independente da mão, na via oral (SILVA, 2002, p. 104)

5 - Considerações finais

A partir da Declaração de Salamanca passa a ser disseminado um conceito de necessidades educacionais especiais que ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, “chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças” (PNEE, 2008, p.15-16).

Contudo, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, sabe-se que as políticas educacionais implementadas ainda não foram suficientes para uma educação inclusiva eficaz. Pois ao ser incluído na escola regular, além dos problemas relacionados ao ensino propriamente dito – métodos adequados, intérprete, etc. – o sujeito surdo enfrenta problemas relacionados à socialização provocados pela falta/ou dificuldade de comunicação com as crianças ouvintes.

Cabe, no entanto, destacar que o centro de educação infantil no qual realizamos a pesquisa de campo desenvolve um trabalho que visa a inclusão e o desenvolvimento de Lara. Segundo relato da professora, antes de iniciar o trabalho com a língua de sinais, Lara parecia um “bichinho, vivia se escondendo debaixo da mesa”. Provavelmente, por não conseguir expressar seus sentimentos, desejos e necessidades Lara sentia-se vulnerável e então preferia se esconder.

Hoje, um ano após a identificação da surdez, Lara se comporta como uma criança comum. Isso se deve ao modo como a especificidade de Lara é conduzida pela escola, pois busca-se meios para que ela participe das aulas e interaja com os alunos ouvintes. A intérprete não apenas ensina e auxilia Lara nas aulas, como também ensina a professora regente e aos demais alunos sinais básicos de Libras. Há também, o trabalho desenvolvido por uma aluna do curso de mestrado, que há seis meses ensina Libras a turma. Pudemos observar que tais iniciativas estão favorecendo a interação entre os alunos.

Segundo a pedagoga da escola, existe um projeto para o próximo ano letivo no qual a intérprete ensinará sinais básicos de libras aos demais funcionários da escola e as turmas em que estão matriculados os irmãos de Lara, com o intuito de contribuir para a comunicação entre eles.

É certo que este tipo de trabalho demanda paciência e tempo, pois os avanços de Lara são muitos, mas sua comunicação por meio da língua de sinais ainda é bastante rudimentar. Ela apresenta dificuldades de aprendizagem, não sabe escrever o próprio nome e não consegue acompanhar os demais alunos nas atividades pedagógicas. Porém, para a Intérprete o importante neste momento é que Lara aprenda a Língua de Sinais, que lhe possibilitará realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico.

No que se refere ao brincar, a pesquisa realizada nos permite afirmar que a criança surda, apesar de suas especificidades, é capaz de brincar e construir situações imaginárias que refletem suas percepções e compreensões do mundo ouvinte. De modo que, concordando com Silva, (2006, p. 136)

a concepção de que o surdo (por não falar e ouvir) não tem como, efetivamente, participar da sociedade e está, portanto, alheio a ela (*fora*), bem como a noção de que para estar incluído (*dentro*) tem-se que, necessariamente, agir como ouvinte (...) está, aqui, criticamente contestada.

Constamos que o faz-de-conta proporciona momentos de interação de Lara com crianças ouvinte, no entanto devido às “falhas” de comunicação, os episódios são sempre curtos. Percebemos também que apesar de receptivos, alguns alunos ouvintes nem sempre aceitam Lara na brincadeira, possivelmente pela dificuldade de organizar o faz-de-conta com um sujeito que não entende o que eles falam.

No entanto, dar oportunidades de brincadeiras às crianças surdas é poder verificar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas - através da Libras - e amenizar o atraso no desenvolvimento da formação de sua personalidade psíquica, social, cultural, linguística e cognitiva (CAPORALI et al 2005).

6 – Referências

ALMEIDA, Clarita Claupero; TAVARES, Helenice, Maria. O brincar da criança com deficiência. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 159-168, 2009. Disponível em: < catolicaonline.com.br/revistadacatolica 168>. Acesso em: 03 jun. 2011.

ARIÉS, Philippe. O Sentimento da Infância. In: **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 42-74

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

———. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 02 jun. 2011.

———. MEC/SEESP - Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Auditiva**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.

———. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

———. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

———. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

———. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPORALI, SUELI APARECIDA; LACERDA, CRISTINA; MARQUES, PENÉLOPE. **Ensino de língua de sinais a familiares de surdos: enfocando a aprendizagem**. Pró-fono revista de atualização científica, Barueri (SP), v17, n.1, p.89-98, jan. - abr. 2005.

Censo demográfico 2000. **IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário. **Portal da educação**. Disponível em: <<http://portaldaeducacao.wordpress.com/educacao-especial/>>. Acesso em 10 mai. 2012.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 119-142.

NIENDICKER, Cleonice; ZICH, Anízia Costa. As interações do aluno surdo em sala de aula. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ano 3, n.1, mar. de 2008. Disponível em: <<http://www.unicentro.br -Ciências Humanas>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é Brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959** Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip /direitosdacrianca.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

ROSA, Luciana Andrade Pais. Jogos, brincadeiras, leitura e escrita: relações importantes na educação de crianças surdas. **Unigranrio**: Duque de Caxias, 2010. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/pos/stricto/mest-letras-ciencias-humanas/pdf/dissertacoes/dissertacao-luciana_andrade_pais_rosa.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012

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

———. 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, mai/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago. 2011.

SILVA, Eduardo J. C. da; LLERENA, Juan C. Jr; CARDOSO, Maria H. C. A. Estudo seccional descritivo de crianças com deficiência auditiva atendidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v23n3/21.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na educação Infantil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev., 1995. Disponível em: <

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>.>. Acesso em 25 jan. 2012

———. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

Site consultado: <http://noticiasdobem.spaceblog.com.br/1646749/Exemplo-do-Mes-Professor-Armando-Nembri/>. Acesso em 10 set. 2012.