



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Fonte:

Referência

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, n. 4, p. 705-712, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/46Rsk4YzPTMWgzf7TbLDFKM/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022.

O CORPO QUE BRINCA: RECURSOS SIMBÓLICOS NA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS SURDAS

Flavia Faissal de Souza*
Daniele Nunes Henrique Silva#

RESUMO. Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial nas contribuições de Lev Seminovich Vigotski, o presente estudo coloca em discussão os modos pelos quais crianças surdas em idade pré-escolar utilizam recursos linguísticos na configuração de papéis simbólicos negociados no faz-de-conta. O trabalho tem como material empírico dois episódios investigativos coletados em videograções realizadas em uma brinquedoteca com crianças na idade pré-escolar. Na transcrição, a análise dos dados destaca a apropriação de papéis simbólicos, em que palavras (LIBRAS) e corpo (gestos) se articulam para atribuir sentido à atividade lúdica. Na coreografia da brincadeira, as crianças surdas explicitam quem são e qual é o tema encenado, pela determinação e nomeação de papéis e das regras sociais representadas. Conclui-se, conceitualmente, que o corpo é um componente linguístico fundamental na constituição dos sentidos e dos significados produzidos na atividade lúdica, promovendo possibilidades de expressão subjetiva da criança que brinca

Palavras-chave: Surdez; brincadeira; língua de sinais.

THE BODY PLAYS: SYMBOLIC RESOURCES IN DEAF CHILDREN MAKE-BELIEVE

ABSTRACT. Based on the assumptions of historical-cultural perspective of human development, especially Lev Seminovich Vigotski contributions, this paper debates the usages of language resources by preschool aged deaf children in the configuration of symbolic roles exchanged on play. Two investigative episodes recorded on video in a toy-library were used as empirical material. The analysis highlights the process of appropriation of symbolic roles, in which words (LIBRAS) and body (gestures) articulate themselves in order to give meaning to make-believe. In this sense, it is in the play choreography that deaf children make explicit who they are and explain what issue is being played, by setting the roles and the social rules that they will play. As a conceptual conclusion, one may say that body is a fundamental linguistic component in the constitution of senses and meanings produced in playful activity, promoting possibilities of subjective expression to the child who plays.

Key words: Deafness child; play; sign language.

EL CUERPO JUEGA: RECURSOS SIMBÓLICOS Y ACTIVIDAD IMAGINARIA DE SORDOS

RESUMEN. Basándonos en los presupuestos de la perspectiva histórico-cultural, este estudio discute los modos mediante los cuales los niños sordos utilizan recursos lingüísticos en la configuración de los papeles simbólicos negociados durante un juego compartido. El trabajo tiene como material empírico dos episodios de juego observados y registrados en video en una ludoteca. El análisis de las sesiones pone de manifiesto el proceso de apropiación de las funciones simbólicas por parte de los niños, en el cuál las palabras (LIBRAS) y el cuerpo (gestos) se articulan con el fin de dar sentido a la fantasía. Mediante la interpretación corporal en el juego los niños sordos hacen explicito quiénes son y explican qué tema se está reproduciendo. Como conclusión, exponemos que el cuerpo es un componente lingüístico fundamental en la constitución de sentidos y significados que se producen en la actividad lúdica, generando posibilidades de expresión para el niño sordo que juega.

Palabras-clave: Sordez; juego; lenguaje por señas.

* Graduada em Educação Física, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutoranda em Educação pela Unicamp.

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade de Brasília / Instituto de Psicologia e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/UNICAMP).

As pesquisas na perspectiva histórico-cultural vêm contribuindo consideravelmente para a ampliação da reflexão sobre o papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano. Para essa abordagem, a função da linguagem é central na constituição da atividade consciente, possibilitando os processos de significação, recorte e nomeação do mundo (Pino, 2005; Valsiner & Rosa, 2008).

Em consequência desse princípio, esse norteador teórico traz indagações sobre os modos como sujeitos com especificidades e diferenças na composição da experiência simbólica organizam seus modos de sentir, conhecer e pensar.

Seguindo o interesse investigativo, este estudo problematiza o funcionamento imaginativo, especialmente o brincar de crianças surdas, buscando aprofundar o debate conceitual sobre a relação entre imaginação e linguagem. A surdez justifica-se como esfera relevante de investigações para a Psicologia, pois aprofunda o debate sobre as questões que envolvem a formação subjetiva, a linguagem e o desenvolvimento.

De modo geral, os surdos ainda são vistos socialmente como *imperfeitos*, por não conseguirem se comunicar com o mundo pela via oral. O canal linguístico de que eles dispõem se organiza nas mãos, pelo uso de sinais. Essa diferença linguística, que os caracteriza atrela-se a uma anormalidade, uma patologia, um defeito.

Essa situação atípica, se comparada com os sujeitos ouvintes, é motivo de interesse de vários estudiosos que tentaram pesquisar a origem ou as características da linguagem nas mãos (Behares & Pecci, 1993; Ferreira-Brito, 1993). Os pesquisadores se indagavam sobre a viabilidade dos sinais como linguagem: será que eles permitiriam a mesma vivência simbólica das línguas oralizadas, se comparados?

Em meados do século XX, as pesquisas já apontavam a possibilidade de compreender o sinal como uma língua e que o cérebro a processava como tal (Sacks, 1990). Essa descoberta reorientou o interesse dos investigadores pela aquisição da língua de sinais e seu papel no desenvolvimento mental do surdo, demonstrando que a efetiva integração social passava prioritariamente pela aprendizagem de sinais.

A centralidade do uso de sinais para o funcionamento cognitivo e linguístico do surdo marcou o surgimento de várias abordagens educacionais e diferentes concepções sobre a surdez, em um campo de tensão que fez emergir o problema das diferenças linguísticas, da diversidade cultural e do próprio conceito de normalidade, apresentando

visões distintas sobre a ideia *inclusão social* (Lacerda & Silva, 2006).

Dessa forma, explorar aspectos relacionados à cognição, à imaginação e à linguagem tornou-se um campo fértil para se compreender o modo de funcionamento mental de sujeitos que empregam uma modalidade linguística atípica.

No caso do presente estudo, o objetivo é refletir sobre o modo como crianças (em fase inicial de aquisição de sinais) compõem a significação, considerando-se especialmente as possibilidades do corpo e do uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na configuração e na definição de papéis simbólicos negociados na brincadeira. Vale destacar que o lugar do corpo no campo simbólico está problematizado em seu estatuto semiótico. O corpo é signo porque suas possibilidades expressivas de refletir e refratar sentidos e significados apresentam-se além de sua realidade material. Nessa dinâmica, tornam-se visíveis as marcas da história, da cultura e das posições que os sujeitos ocupam na encenação, no jogo (Souza, 2001).

O FAZ-DE-CONTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Desde os primeiros anos, os processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdicas, nos seus desenhos e na produção de suas narrativas. Para os pequenos, os primeiros pontos de apoio para a futura criação estão naquilo que eles ouvem e veem, acumulando materiais que usarão para compor seu cenário de fantasia.

No tocante às ações imaginativas próprias da cultura infantil (desenhos, narrativas, etc.), Vigotski (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.

Na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade da criança e de seu desejo de incorporar elementos dispostos no real, por meio da construção de cenários lúdicos e da assunção de papéis sociais. A criança assume vários personagens para atingir seus objetivos nas interações, utilizando-se da palavra e do corpo como elementos que revelam os aspectos imitativos e criativos configurados nas relações criança-criança.

Nesse sentido, 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 (Góes, 2000; Silva, 2006).

A atividade lúdica possibilita um avanço nas competências habituais da criança, pois permite que suas ações sejam guiadas para além de seu comportamento cotidiano. O brinquedo cria um espaço de capacidades emergentes, promovendo uma transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato, a partir da maior flexibilização na recomposição de significados (Oliveira, 1996; Rocha, 2000).

Ao brincar, a criança vê o objeto, mas desprende-se da sua determinação perceptual; ela utiliza-o de modo a superar aquilo que percebe. A sua ação é guiada pelo significado atribuído ao objeto, e não exatamente pelo que ele representa no real. Uma pedra pode significar um carro; um balde, uma montanha; um galho pode *se transformar* numa colher. O brinquedo sugere a transição de uma situação dependente do campo perceptual para uma espécie de libertação da esfera perceptiva, devido à transgressão tornada possível pelos recursos da imaginação; ou seja, apesar de a ação ser guiada pelas coisas, o pensamento se separa do objeto concreto, abrindo possibilidades ao campo das ideias. Os objetos estão subordinados aos significados, mas esses requerem uma *estabilidade* na ação que a criança compõe ao brincar (Vigotski, 2008).

Além de envolver processos cognoscitivos, a atividade lúdica também se articula com a formação sensível da subjetividade infantil. O trabalho de Silva (2006) aponta desdobramentos para essa dimensão, ao enfatizar a experiência autoral como aspecto intrínseco aos processos criativos experimentados pelas crianças em suas produções.

A autora, por meio de um estudo de campo sobre a emergência dos processos imaginativos no espaço escolar, discute a escassez de investigações direcionadas a essa questão. Apoiada em Góes e Leite (2003), ela afirma que criança não cria o absurdo e não nega possibilidades de elaboração do real. Sua atenção volta-se para uma *lógica* do acontecimento imaginário, em que o uso de objetos substituídos, as ações abreviadas (ou omitidas) e as pressuposições estão presentes na manutenção da *consistência* do tema a ser encenado. Além disso, a noção de *consistência* sugere que o faz-de-conta, ao envolver o funcionamento cognitivo, abrange operações de generalização.

A generalização, conceitualmente, diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, que, apesar de suas distinções *genéticas*, se interpenetram e se entrelaçam ao longo da ontogênese, no significado da palavra, promovendo a emergência de elaborações conceituais (pensamento por complexos e conceitos potenciais) cada vez mais refinadas. A palavra se expande, sofre alterações e transformações intelectuais de abstração no desenvolvimento humano. A essa discussão sobre o significado Vigotski (2005) agrega conceitualmente a ideia de sentido.

A preocupação do autor com revelar a dinâmica dos significados na linguagem em ocorrência leva-o a evidenciar a significação da palavra no contexto de seu uso. Significado e sentido, enquanto componentes estruturais da palavra, integram elementos de generalização também presentes nas brincadeiras infantis (Cruz & Góes, 2006).

Tal consideração aponta para uma possibilidade interpretativa em que o sentido garante (conceitual e teoricamente) o lugar da singularidade, do afetivo – portanto, também do *sensível* - no âmago das ações criadoras infantis. Dessa forma, a atividade criadora das crianças (também) pode ser compreendida como esfera profícua para se pensar a maneira peculiar (autoral) de elas se expressarem sensivelmente sobre o universo que as cerca (Silva, 2006).

Certamente, meninos e meninas revelam suas próprias leituras da realidade, acerca do vivido e do sentido. Se há algo de geral na assunção de papéis, por exemplo, há (também) algo de particular que se desdobra nessa *experiência sensível* do sujeito que brinca. É exatamente nessa tensão entre o *geral* e o *particular*, entre o que é generalizado (significado) pelas crianças nos seus contatos sociais e nas suas leituras (particulares/sentido) sobre o real, que está a riqueza de sua inventividade.

Desse modo, a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas as suas peculiaridades) podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de *leitura e escrita* (não gráfica) sobre o real.

No brincar, a organização de cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica (*a lógica do acontecido no plano imaginário*) são os aspectos que dão verossimilhança ao que é encenado. O corpo, os gestos, as palavras - toda a expressão da criança indica *algo que está sendo escrito*, tornando possível qualquer outro *ler* como a criança percebe a realidade circundante. Ela assume personagens, vivendo o lugar social do outro. Pode ser o outro, transitando por diferentes papéis sociais, construindo cenários representados ou cenários conjecturais. Essas situações

fictícias, muitas vezes, direcionam-se (não intencionalmente) para uma *plateia* fora do espaço da brincadeira, conferindo-lhe uma *dimensão embrionariamente artística*.

As formulações teóricas de M. Bakhtin, apesar de não se aterem ao desenvolvimento infantil, nem mesmo ao brincar, são interessantes para a discussão acerca das relações entre o brincar e a experiência artística. É interessante observar suas formulações acerca da viagem exotópica e das peculiaridades que envolvem a relação autor-espectador na composição da vivência estética, bem como considerações sobre a criação das crianças. Nessa linha argumentativa, o autor afirma que os processos imaginativos na infância são diferentes daqueles estruturados nas representações artísticas. Bakhtin comenta (2003, p. 68):

O garoto que brinca de chefe dos bandidos vivencia de dentro sua vida de bandido, pelos olhos do bandido olha para outro garoto que passa correndo ao lado interpretando um viajante, seu horizonte é o horizonte do bandido representado; o mesmo ocorre com os seus companheiros de interpretação; a relação de cada um deles com o acontecimento da vida que decidiram representar – o ataque aos viajantes – é apenas o desejo de tomar parte no ataque, de vivenciar essa vida como um de seus participantes: um quer ser o bandido, outro, o viajante, aquele outro, o policial, etc.; sua atitude para com a vida como desejo de vivenciá-la em pessoa não é uma relação estética com a vida.

Partindo dessas considerações, Tezza (1996) revisita as categorias conceituais de Bakhtin (em especial, o conceito de viagem exotópica), retomando a relação autor-espectador na representação lúdica. Tais colocações trazem importantes contribuições para o debate que relaciona o brincar e a estesia. O autor elucida que os conceitos de outridade (alteridade) e exotopia são centrais na obra de Bakhtin, não somente por revelarem um caminho original para se pensar a constituição do homem, mas principalmente por apontarem aspectos fundamentais para compreensão da atividade artística.

Para Bakhtin (2003) a relação eu-outro, fundida no diálogo, é central para a compreensão de toda existência humana. Tal aporte teórico, que sustenta os acontecimentos da vida em seu princípio de alteridade, encontra-se fundamentado nos conceitos que ele toma emprestados da Física (localidade e temporalidade): *lei de localização*.

A *lei de localização* relaciona-se aos horizontes distintos que se apresentam nas dinâmicas relacionais, pois diante de mim e de meu outro as paisagens possíveis de contemplação são diferentes, *não coincidentes*, pelo tempo e pelo espaço vivido e ocupado pelos sujeitos em interação - ou seja, eu capturo do outro uma imagem que lhe é inacessível, e vice-versa. Esse excedente de visão que possuo sobre o (meu) outro é singular, pois reflete a minha ocupação (espacial e temporal) única no mundo em relação a ele. Desse meu lugar, não coincidente com o outro, é que o constituo como sujeito, posicionando-me a partir dele. Em contrapartida, numa contramão, também me torno sujeito por meio do excedente de visão que o (meu) outro possui da paisagem emoldurada de meu corpo.

Conforme sinaliza Bakhtin, nesse *acontecimento da vida* encontra-se desdobrado o princípio do *acontecimento estético*, sustentado por indícios conceituais da *extralocalidade*.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e de meu sentimento (Bakhtin, 2003, p. 23).

Nesses termos, a atividade estética parece estar intimamente relacionada com a possibilidade de uma *viagem exotópica*, pois, ao ter acesso à paisagem do outro, *devolvo* a ele o que signifique de sua forma, pois ao contemplá-lo vejo o que ele não vê. A contemplação e o (in)acabamento ativo são elementos constitutivos da estesia, que, em Bakhtin, é assumida pelo princípio interpessoal, ou seja, pela vivência compartilhada e banhada nos processos de significação.

Por isso Tezza (1996), sensível a esse aspecto, não gratuitamente desdobra a discussão sobre o conceito de “viagem exotópica” para uma reflexão acerca dos processos criativos da criança pequena, tendo como foco de análise o acontecimento lúdico.

Ele comenta que em uma brincadeira coletiva em que um garoto represente um bandido e um outro o mocinho tem-se uma espécie de devaneio, sem qualquer acontecimento artístico; contudo, com o surgimento de um espectador, cuja observação confere unidade ao todo, a mera representação começa a se transformar em *atividade artística embrionária* (Tezza, 1996).

A composição da cena lúdica, às vezes semelhante ao formato do teatro improvisado, apresenta um dos mais interessantes (e menos abordados) aspectos da ludicidade e da imaginação infantil: sua incipiente convergência com o campo artístico. No teatro, o palco e a plateia coexistem pela provocação das partes, em que o espectador se vê estranhamente revelado pela personagem. Nas ações criadoras da criança algo também é deflagrado: seus modos de pensar e sentir sobre o mundo que a cerca (Kaz, 2005).

Deslocado da cena, o outro, que contempla a representação infantil, confere um (in)acabamento à ação que se desenvolve. Desse lugar (de fora), no qual se visualiza a ação criadora, tem-se ampliada a possibilidade de compreensão da infância, bem como um maior entendimento sobre a posição do espectador diante do que vê e do ambiente que o circunda, do seu próprio contexto cultural-lúdico.

DEFINIÇÃO DO ESTUDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS ANALÍTICOS

Como dito anteriormente, o intuito dessa argumentação teórica é identificar os modos pelos quais, a partir da dinâmica interativa, crianças surdas utilizam recursos linguísticos, expressivos na configuração e na definição de papéis simbólicos negociados na brincadeira. Busca-se observar: a) como anunciam e planejam as brincadeiras e b) como generalizam os papéis sociais e os encenam articulados ao faz-de-conta.

Com relação à surdez, o debate versa sobre concepções de linguagens e o papel da língua e da linguagem na constituição do sujeito. **Se** o brincar é a atividade principal no desenvolvimento pré-escolar, que envolve as articulações entre língua e as possibilidades de significação do/no **corpo, real/imaginação/funcionamento psicológico** e flexibilização de significados pela linguagem, é relevante indagar: qual é o papel da língua de sinais e dos recursos linguísticos na composição dos personagens da brincadeira? Em que medida a composição articulada entre a língua de sinais e o

corpo permite ao espectador (quem está de fora da cena) e ao outro imerso no jogo lúdico, conferir significado à ação simbólica?

O presente trabalho é baseado em um banco de dados, sistematizado em vídeos que focalizavam a atividade lúdica de crianças surdas em uma brinquedoteca. De acordo com as informações disponíveis no banco supracitado, a brinquedoteca funcionava (até o ano de 1996) em uma sala localizada no porão do prédio de uma antiga universidade da cidade de Campinas (Silva, 2007), que apresentava uma diversidade de recursos materiais, como bonecos, jogos e brinquedos diversos.

O espaço era subdividido em três cantos específicos: 1) canto do “camarim”, localizado em um tablado circular, que possuía um cabideiro com várias fantasias, um espelho fixado na parede, material de maquiagem, mesas e cadeiras; 2) canto das almofadas, com bichos de pelúcia e bonecos; 3) canto de instrumentos musicais, com reproduções de brinquedos, de um piano e de variados instrumentos de percussão.

O grupo pesquisado era composto por 08 (oito) crianças entre seis e sete anos, em condição profunda e severa de surdez. As crianças, que nos episódios aparecem com nomes fictícios, eram (todas) filhas de pais ouvintes, em fase inicial de aquisição da língua de sinais. Elas estudavam em uma escola pública de educação especial para o atendimento de surdos que mantinha um convênio com uma universidade. Desse modo, duas vezes por semana elas iam até à brinquedoteca para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

A construção dos dados envolveu reexame dos conjuntos de vídeos transcritos e analisados do grupo focalizado. O total do material coletado está organizado em cento e vinte horas de fitas VHS, em que se focalizam diversas cenas de faz-de-conta. As situações lúdicas foram estruturadas em forma de episódios temáticos, a partir de análise microgenética das situações de brincadeiras criadas pelas crianças (Góes, 2000).

Considerando-se a participação do corpo e da língua de sinais na composição das cenas lúdicas, foram selecionados dois episódios, a saber; episódio 1 - O Fofão; e episódio 2 - Os vestidos – os quais estão descritos abaixo.

Episódio 1: O Fofão

Ronaldo brinca sozinho com dois bonecos e, depois, passa a interagir com Vinícius. Ele pega o carro de mercado com um boneco Fofão e começa a passear. Depois, ele segura um boneco Fofinho e

entrega para Vinícius. Retorna à brincadeira com o seu Fofão e continua a passear. Em seguida, tira o boneco Fofão do carrinho de mercado e observa Vinícius.

Vinícius – ESSE (aponta para o Fofão) / PÕE (aponta para o carrinho) / ESSE (aponta para o carrinho) / ESSE (aponta para o Fofão) / PÕE (aponta para o carrinho).

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

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

* * *

De acordo com a situação apresentada, 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. Elas não anunciam pela Libras ou pela linguagem oral (como normalmente fazem crianças ouvintes) os papéis assumidos.

A sequência ilustra que, apesar dessa indeterminação, é possível inferir quais os personagens encenados, em função da participação dos objetos (o boneco), da língua de sinais, do corpo e dos gestos utilizados na composição do faz-de-conta. No episódio destacado, a caracterização do papel é mais precisamente definida em função do uso da língua de sinais (Ronaldo: “BEBÊ / NANAR”), que circunscreve e define as ações correspondentes. Mas não se pode ignorar a participação do corpo e sua articulação com a Libras como dimensão fundamental do contexto encenado, portanto, central para: a) ampliação do espaço lúdico-interativo; c) composição da própria cena lúdica (interpretação do outro que brinca) e c) interpretação do espectador sobre a brincadeira.

Por vezes, o papel assumido é marcado pela composição de gesto e língua de sinais - movimentos

que atribuem sentidos às ações encenadas e aos papéis assumidos. Vinícius, por exemplo, sinaliza e aponta diversas vezes para expressar o seu pedido a Ronaldo de pôr o Fofão de volta no carrinho: “ESSE (aponta para o Fofão) / PÕE (aponta para o carrinho) / ESSE (aponta para o carrinho) / ESSE (aponta para o Fofão) / PÕE (aponta para o carrinho)”. Em seguida, inicia-se uma disputa em que Ronaldo sustenta sua posição de manter o Fofão no colo, afirmando que o mesmo está dormindo. Sua ação é reiterada pelo gesto e os movimentos do corpo, pois ele segura o Fofão acima do ombro e passa a balançar o bebê.

O corpo pode ser compreendido como *o primeiro plano da visibilidade humana*, circunscrito pelos valores histórico-culturais (Soares, 1999). Dessa forma, para se compreenderem as possibilidades de interpretação e compreensão da negociação de papéis no brincar, destacam-se duas dimensões: a) a relação entre gesto e movimento como elementos da significação; e b) o estatuto do corpo/sujeito como signo configurador dos processos de significação (Souza, 2001; Smolka, 2006).

Enquanto signo, o corpo carrega as tensões humanas, marcadas pela ideologia e pelas subjetividades. O próprio signo é uma arena das lutas sociais, por trazer em si seus significados e índices de valores contraditórios (Bakhtin, 1995). Desse modo, o corpo é polissêmico, uma realidade histórica mutável e multifacetada.

Para Vigarello (1978) e Soares (1999), o corpo é o lugar primeiro em que a mão do adulto marca a criança; um espaço no qual se coloca o limite social e o psicológico. O corpo é um emblema em que a cultura escreve seus signos como um brasão; uma memória mutante das leis e dos códigos de cada sociedade; registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época. Nesse sentido, o corpo/sujeito marcado pelas práticas sociais, desde o momento do nascimento, vai se apropriando dos significados que são produzidos no contexto corrente das relações.

Este processo de apropriação dos sentidos e dos significados postos na dinâmica com o outro constitui as possibilidades expressivas do sujeito (Vigotski, 2005), e, como explicitado no episódio acima, a matriz simbólica acaba por redimensionar as possibilidades de expressão e complexidade do funcionamento lúdico. A participação do corpo (em sua centralidade) na articulação com a língua de sinais possibilita um alargamento das possibilidades de composição do próprio imaginativo, em que papéis são estabilizados, garantindo a fluência da brincadeira e ampliando

espaços de interação entre as crianças focalizadas no episódio, que não dominam a Libras.

Episódio2: Os vestidos

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

Ronaldo pega um estojo de maquiagem, enquanto Fabiana pega uma escova de cabelo e começa a pentear os seus cabelos.

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

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

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

* * *

Nesse episódio, as crianças brincam de se arrumar e exploram o uso de fantasias. Desde o momento em que Ronaldo pega o estojo de maquiagem e uma bolsa com pó de maquiagem, suas ações e seus gestos (revelados pela posição do corpo) começam a construir o enunciado da cena. O menino parece se arrumar para sair com a boneca (suposta filha), explorando possibilidade de composição da vivência de ser mulher (passa o batom e conserta o contorno dos lábios). Fabiana acompanha o colega, penteia os cabelos e dá sequência ao acontecimento lúdico, revelando sua compreensão do que está em jogo.

Fabiana e Ronaldo criam o enredo lúdico em que todos os elementos (personagens, figurino, cenografia, brinquedos etc.) são fundamentais para dar sentido à cena. Esse contexto, que nos termos bakhtinianos seria afirmado como *tema da significação*, torna possível uma *leitura* sobre o acontecimento encenado. O corpo e seus gestos formam parte constitutiva da brincadeira, permitindo a interpretação de quem brinca (personagens em interação), do que se brinca, como se brinca e para quem se brinca.

Essa colocação remete aos estudos de Bakhtin (2004), que toma a linguagem e os processos de significação como pressupostos da constituição do corpo/sujeito. Tal contribuição instiga a pensar o conceito de exotopia, em que o efeito do lúdico sobre

o sujeito (espectador), em seu acabamento (estético), emerge no processo contemplativo da cena evidenciada (seu amplo contexto enunciativo).

Assim, pode-se inferir que os recursos simbólicos e expressivos produzidos por Ronaldo e Fabiana na estruturação de seus personagens compõem elementos de uma *atividade artística embrionária*, na medida em que tornam possível ao outro (de fora da cena – o pesquisador) ler, interpretar e significar o contexto lúdico, conferindo *acabamento estético* à situação que se desenvolve.

Desse modo, pode-se destacar que o brincar da criança surda ilustra de forma muito contundente como, nos momentos de faz-de-conta, aspectos da experiência simbólica, especialmente os processos de significação possibilitados pelo corpo, são convidados a participar. Ressalta-se, nesses termos, que o corpo, enquanto esfera simbólica, é elemento central para a compreensão da complexidade imaginativa na ontogênese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destaca o papel central da linguagem na constituição do campo imaginativo em sujeitos surdos, levantando considerações a respeito da relação entre corpo e língua de sinais nos processos de significação das atividades lúdicas, na idade pré-escolar.

Conforme discutido nos episódios apresentados, os elementos simbólicos articulados (corpo e língua de sinais) foram imprescindíveis para se compreender a dinâmica dialógica emergente na definição de papéis encenados no faz-de-conta. Conclui-se 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.

Devido ao seu componente semiótico, o corpo possibilita o alargamento dos processos de significação envolvidos na brincadeira, permitindo (inclusive) a ampliação da vivência artística (embrionária) implicada no faz-de-conta. Por isso é elemento fundamental para o exame de aspectos situacionais na composição da cena lúdica, em especial, na configuração de personagens e definição do enredo a ser desenvolvido pelos pares em interação. Na *coreografia das brincadeiras*, as crianças explicitam quem é quem e qual é o tema encenado.

As reflexões propostas pretendem contribuir para a compreensão do funcionamento simbólico em todas as crianças. A vivência lúdica, que envolve a relação entre linguagem e imaginação, precisa ser pensada em termos de aprofundamento da experiência sensível, o que significa considerar aspectos que envolvem todos os recursos expressivos vinculados ao faz-de-conta. Tal posição teórica convida o sujeito que está fora da cena (inclusive os adultos) a participarem *ativamente* da *contemplação* do que está sendo encenado.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (11ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Behares, L. & Pecci, S. C. (1993). Evolución y cambio de las actitudes hacia la educación bilingüe del sordo en Uruguay: 1985-1990. *Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU*, (3).
- Cruz, N. & Góes, M. C. R. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre a contribuição de Lev Vigotski. *Pro-posições*, 17(2), 31-45.
- Ferreira-Brito, L. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Góes, M. C. R. & Leite, A. I. R. P. (2003). Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil [CD-ROM]. In *Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino*, 2. Campinas, SP: Unicamp.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-25.
- Kaz, L. (2005). Brasil: palco e paixão - o espectador e o espetáculo. In S. Magaldi, B. Heliodora & L. Kaz (Orgs.). *Brasil: palco e paixão*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacerda, C. F. B., & Silva, D. N. H. (2006). Apresentação. *Caderno Cedes*, 26 (69), 117-119.
- Oliveira, Z. M. R. (1996). Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. *Caderno ANPEPP*, 1 (4), 69-82.
- Pino, A. S. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva histórico-cultural*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2000). *Não Brinco Mais – a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Silva, D. N. H. (2006). *Imaginação, Criança e Escola: processos criativos na sala de aula*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Silva, D. N. H. (2007- 2ª reimpressão). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus.
- Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-posições*, 17 (2), 99-118.
- Soares, C. L. (1999). Apresentação. *Cadernos Cedes*. 19 (48), 5-6.
- Souza, F.S. (2001). *O corpo dança: con(tradições e possibilidades de sujeitos afásicos*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tezza, C. (1996). Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In C. A. Faraco (Org.), *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- Valsiner J. & Rosa, A. (Eds.) *Cambridge Handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redresse*. Paris: Jean-Pierre Delarge.
- Vigotski, L. S. (2005) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'água.
- Vygotski, L. S. (1989). *Obras Completas: Fundamentos de Defectologia, tomo 5*. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion.

Recebido em 25/09/2009
Aceito em 03/09/2010

Endereço para correspondência: Flavia Faissal de Souza. SQN 108, Bl. E, 507. Asa Norte, CEP 70744-050, Brasília-DF, Brasil.
E-mail: faissalflavia@gmail.com.