



**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**

**ANA CLÁUDIA BARELLA DE OLIVEIRA DIAS**

**AS DIFERENÇAS E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS  
NO BRINCAR INFANTIL**

**Dissertação de Mestrado em Educação do  
Programa de Pós-graduação em Educação  
da Universidade Luterana do Brasil**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Edelweiss Bujes**



**CANOAS**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Diretoria de Pós-Graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**ANA CLÁUDIA BARELLA DE OLIVEIRA DIAS**

**AS DIFERENÇAS E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS**  
**NO BRINCAR INFANTIL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Edelweiss Bujes**

**CANOAS**

**2008**

D541d Dias, Ana Cláudia Barella de Oliveira  
As diferenças e a produção das identidades surdas  
no brincar infantil./Ana Cláudia Barella de Oliveira Dias;  
orientadora Maria Isabel Edelweiss Bujes. Canoas,RS:  
2008.  
167p.

Tese (Mestrado): Faculdade de Educação.Programa  
de Pós-Graduação em Educação.Universidade Luterana  
do Brasil.

1. Educação especial - Surdo. 2. Surdo - identidade  
cultural. 3. Surdo - brinquedo. I. Bujes, Maria Isabel  
Edelweiss

CDU: 376.33

---

Catálogo na publicação: Maria Cristina Schneider da Silva - CRB 10/502



*Dedicatória*

*Dedico este trabalho a duas pessoas  
por quem a cada dia estou mais apaixonada:*

*Meu querido esposo, Ruy Emílio, amigo e companheiro de  
“tantas” caminhadas... E ao nosso “filho amado”*

*Arthur Thomás, que nasceu em 20/07/07- Dia do Gaúcho -  
trazendo ao nosso lar a alegria de sua presença!*

*Agradeço a vocês pelo apoio, paciência e pelo amor  
incondicional com que preenchem o meu coração...*

## ***Agradecimentos***

*À Deus*, por permitir que se cumpra mais esta etapa em minha vida.

*À meus pais*: Milton e Bernardete, com quem aprendi minhas primeiras lições de vida, agradeço por sempre acreditarem no meu potencial.

*Aos meus irmãos*: Flávia, Carla, Lílian, Milton e *à tia* Ruth, pelas palavras de incentivo ...

*À querida orientadora*: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Edelweiss Bujes, pelo apoio sempre paciente, generoso, compreensivo e sábio nas questões referentes não só, à dissertação, mas também, da vida...

*Às minhas colegas de escola*, em especial, à diretora Ana Helena, à supervisora Greice, e à prof<sup>a</sup>. Elaine, pelo apoio constante revelado através das escutas, falas e reflexões, acerca da surdez. Quero expressar à minha gratidão por terem me proporcionado condições materiais e emocionais para que eu pudesse construir esta pesquisa.

*E...as várias pessoas* que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A presente dissertação analisa a prática cultural do brincar de crianças surdas que vivem a etapa de educação infantil, numa escola de surdos, no município de Porto Alegre. Tomando como referência a análise de imagens dos episódios do brincar que foram filmadas, buscou-se problematizar esta prática cultural de um grupo de crianças surdas. Nesta investigação, a discussão que se empreendeu teve como foco examinar como a(s) diferença(s), presentes no brincar, operam na produção das identidades surdas. O referencial teórico utilizado para subsidiar a discussão foi o dos Estudos Surdos que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1998), são considerados como uma vertente dos Estudos Culturais, na medida em que tais estudos pensam a temática da surdez dentro de uma perspectiva epistemológica e não audiológica. As análises empreendidas permitiram compreender o brincar, para este grupo de crianças, como um espaço híbrido, de fronteiras e habitado por múltiplas diferenças que se cruzam na interação lúdica. Por sua vez, as interações estabelecidas no brincar constituem uma experiência significativa para a constituição da identidade cultural surda por possibilitarem, pela prática do diferente, a compreensão de outras identidades e culturas.

### **Palavras-chave:**

surdez - identidades culturais - brincar infantil - diferenças culturais

## **ABSTRACT**

The main goal of this dissertation is to analyse the cultural practice of deaf children playing who are having an elementary education in a school for deaf people, in Porto Alegre. Having as a reference the analysis of some videotape images of the moments they were playing, the problematization of this cultural practice in a group of deaf children has become necessary. On this investigation, the discussion that was held had, as its focus, the examination on how the differences in playing, work out to produce deaf identities. The Deaf Studies were the theoretical reference used to subsidize this discussion which, according to Tomaz Tadeu da Silva (1998), were considered a branch of the Cultural Studies, insofar as these studies understand the deaf subject in an epistemological and non audiological perspective. The analyses allowed us to understand what does the playing act mean to this group of children such as a hybrid space, with frontiers and full of multiple differences which get across each other in a ludic interaction. The interaction established when deaf children play generates a meaningful experience to establish a deaf cultural identity, that is because of the fact that they allow, through different practice, the comprehension of other identities and cultures so far.

Key words:

deafness, cultural identities, childish play, cultural differences



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	10
<b>AS RAZÕES PESSOAIS DO COMEÇO</b>	15
<b>2. SINALIZANDO OS REFERENCIAIS DE ESTUDO</b>	19
2.1 Cultura e significado	19
2.2 Identidade e diferença	24
<b>3. OS SURDOS ENTRAM EM “CENA”</b>	28
3.1 Identidade Surda: uma construção histórica	29
3.1.1 Sopram os ventos da Comunicação Total...	33
3.1.3 A Educação de Surdos no Brasil	36
3.2. Quem são os sujeitos surdos de quem se fala?	41
3.2.1 Marcadores culturais	43
3.2.2 Identidades surdas	45
3.2.3 Santuários para a identidade	46
<b>4. O BRINCAR INFANTIL: REVENDO O QUE JÁ FOI ESCRITO...</b>	48
4.1 Brincando e produzindo cultura...	52
<b>5. OS CAMINHOS DA PESQUISA</b>	57
5.1 Pesquisando o brincar através da etnografia	58
5.2 O trabalho empírico	61
5.2.1 Critérios para a escolha da escola	61
5.2.2 Conhecendo a escola	62
5.3 Pensando na escolha dos sujeitos	63
5.4 Estratégias utilizadas para a coleta de dados	65
<b>6. BRINCAR INFANTIL: DIRECIONANDO O OLHAR PARA O MATERIAL EMPÍRICO</b>	68
6. 1 Historiando aquilo que vi	69
<b>7. BRINCAR INFANTIL: ARTICULANDO OS SIGNIFICADOS</b>	93
7.1 Brincar infantil: um território de diferenças	94
7.2 Diferenças culturais surda e ouvinte: um encontro possível ...	100

7.2.1 Sobre os personagens...	102
7.2.2 Enredo	108
7.2.3 O que há por trás do pano?	113
7.3 Encerrando a brincadeira ...	115
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	116
<b>ANEXOS</b>	117



**Apresentação**

A vontade de realizar esta pesquisa é anterior ao tempo em que traço estas linhas - ano de dois mil e oito. Esta idéia já vem sendo “gestada”, há pelo menos três anos, alimentada por muitas dúvidas, incertezas, questionamentos, oriundos das observações do brincar de faz-de-conta de crianças surdas, numa escola de surdos onde trabalho como professora, no município de Porto Alegre. O que acontece agora, por ocasião do Curso de Mestrado, é a oportunidade para, quem sabe, materializar essa idéia.

Ao elaborar este texto, não tenho a pretensão de descobrir fatos, anunciar certezas ou demarcar caminhos “corretos” ou “verdadeiros” em relação à temática da surdez; espero que as construções que aqui estabeleço representem e caracterizem minhas atuais preocupações como professora-ouvinte que trabalha com surdos e que realiza um Mestrado em Educação – uma nova e desafiante etapa acadêmica.

Desse modo, o que proponho nesta pesquisa é discutir a prática cultural do brincar de crianças surdas que vivem a etapa de educação infantil numa escola de surdos, entendendo a prática cultural do brincar enquanto espaço de encontro com a(s) diferença(s). Como desdobramento da investigação, a discussão que aqui empreendo tem como foco examinar a possibilidade da(s) diferença(s), presentes no brincar, estar (em) agindo na produção da identidade surda.

Trato, nesta discussão, a questão da identidade a partir da diferença, tomando como pressupostos teóricos a produção de autores como: Jacques Derrida, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva entre outros. Para a definição da temática de análise, encontrei respaldo em Bujes (2000, p.226), quando afirma que:

[..] as práticas culturais relacionadas com os brinquedos/ brincar se constituem em eficientes locais pedagógicos nos quais as crianças realizam importantes aprendizagens. Locais onde moldam suas identidades, onde constroem seus modos de pensar. Os brinquedos e as brincadeiras são parte daquilo que Shirley Steinberg (1997) denomina “pedagogia cultural”, com seu correlato currículo cultural, responsáveis tanto pela constituição das identidades quanto pela legitimação do conhecimento, não importando onde as experiências relacionadas com eles possam ocorrer. Como qualquer prática cultural aquelas relacionadas com as atividades lúdicas tornam-se espaços no interior dos quais os indivíduos compreendem a si e ao mundo (BUJES, 2000, p.226).

Ao desenvolver este texto, a partir de leituras e discussões originadas em um Programa de Pós-graduação em Educação, justifico a relevância do tema para a referida área. Vislumbro a possibilidade de que, a partir dessas discussões relacionadas à identidade(s) e diferença(s), surjam contribuições significativas no sentido de favorecer o debate em relação à educação de surdos. Entendo que as discussões desenvolvidas em torno das temáticas “identidade(s)” e diferença(s) possam colaborar para que haja um maior reconhecimento por parte dos profissionais envolvidos na área da educação de surdos sobre o direito do indivíduo surdo ser diferente e ter esta diferença reconhecida e celebrada, inclusive nos currículos educacionais. Em minha opinião, vejo que de outra forma não poderíamos pensar o ensino para os sujeitos surdos, estando alheios às suas questões culturais como, por exemplo, as relacionadas às suas identidades. Conforme Perlin (1998, p.72), “a educação tem que caminhar no sentido da identidade do surdo, pois desta forma abre-se um espaço para esta desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte”.

Nesta discussão, gostaria de situar o meu olhar sobre a surdez, a partir da concepção socioantropológica que tem Carlos Skliar (1997,1998), como um dos seus representantes. Essa perspectiva faz uma ruptura com as narrativas que resumem os surdos a um discurso biológico e à tradição de ouvidos incompletos e limitados, tendo como ponto de partida a deficiência. Nesse sentido, parto da compreensão dos surdos como sujeitos visuais, ou a surdez como uma experiência visual. Tal experiência visual, segundo esse autor, possui um amplo espectro de significação. Sobre isso, Skliar (1999, p.11) afirma:

Ao definir a surdez como uma experiência “visual”, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo o tipo de significações, representações e/ ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural, etc.

Isso significa dizer que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo por parte dos surdos são construídas como experiência visual. Vistas dessa forma, o autor esclarece que as potencialidades e capacidades visuais

dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema lingüístico próprio da Língua de Sinais.

Ao redigir este texto, abordando a temática da surdez, tendo como focos a “identidade(s) e diferença(s)”, estou transitando no campo dos Estudos Surdos<sup>1</sup>, considerado como uma vertente dos Estudos Culturais, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1998), na medida em que tais estudos pensam a temática da surdez dentro de uma perspectiva epistemológica e não audiológica. Foi Wrigley (1996) o autor desta idéia a qual Silva (1998) utiliza para demonstrar esta aproximação:

Para Wrigley, o tema da surdez só pode ser tratado como uma questão epistemológica. ‘Epistemologia’ não é compreendida aqui no sentido da Filosofia ou da Pedagogia do Desenvolvimento, mas no sentido político que lhe deu, sobretudo Foucault. “Epistemologia” remete, nesta concepção, as conexões entre conhecimento e poder (SILVA,1998, p.1).

Para Lunardi (1998, p.164), pensar dentro desta lógica reforçaria a idéia de que “a surdez é um discurso e não somente uma determinação biológica, e são estas práticas discursivas organizadas nas formas de falar, nos sistemas de representação e de práticas sociais, que diferenciam um grupo do outro.” Feitas estas considerações sobre as direções mais gerais que orientam esta dissertação, parto para a apresentação dos demais capítulos que a constituem.

Este trabalho está organizado em sete capítulos: o primeiro apresenta o tema a ser desenvolvido, através da elaboração da justificativa e dos objetivos pretendidos. O segundo, o terceiro e o quarto capítulo, trazem ao leitor as definições teóricas que sustentam a temática do trabalho; o quinto capítulo procura traçar os caminhos metodológicos da pesquisa. O sexto capítulo contém os episódios do brincar que foram editados em forma de pequenas histórias que escrevi a partir dos dados coletados. O sétimo capítulo contempla a análise, na qual, a partir de um olhar lançado sobre o material

---

<sup>1</sup> Segundo Skliar (1998) os Estudos Surdos em Educação, podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

coletado, tive a intenção de criar elementos que possibilitassem novas e permanentes reflexões acerca do tema. A parte final do trabalho contém os anexos; nele apresento as transcrições das filmagens dos episódios do brincar na íntegra, as entrevistas feita com professores e o documento de autorização da presente pesquisa, expedido pelo Comitê de Ética da ULBRA.

### **As razões pessoais do começo....**

Quando penso na trajetória que percorri em direção à construção do objeto de pesquisa que escolhi para realizar esta investigação, rememoro vários momentos que ficaram marcados na memória, oriundos de minha atuação como professora na educação de surdos. Todos estes momentos colaboraram de forma cumulativa para despertar meu interesse em realizar esta pesquisa, bem como, para dar os primeiros passos rumo a sua materialização sob forma da escrita do texto de pesquisa. Nesse sentido, tentarei descrever a seguir dois desses momentos, os quais considerei “bem significativos” para a realização desta dissertação.

Lembro-me com meridiana clareza que um desses momentos aconteceu numa primavera, durante um ensolarado recreio. Já para começo de conversa, gostaria de dizer ao leitor que, quando me referir à “fala” das crianças neste contexto, entenda-se que esta acontece através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que consiste numa modalidade de comunicação lingüística de caráter gestual-visual utilizada pela maioria dos surdos.

Eu, na condição de professora, passava pelo pátio em direção à sala dos professores, quando observei um grupo de crianças surdas que brincavam dando gostosas gargalhadas. Parei para observar a situação vivida por eles, procurando o motivo de tanta risada. Era uma brincadeira, no mínimo curiosa, tratando-se de crianças surdas. Elas brincavam de “falar” e “ouvir” como pessoas ouvintes, e pareciam divertir-se muito com isto. Assim, entre gargalhadas e palavras pronunciadas da forma como imaginavam, continuaram brincando até o final do recreio, quando uma delas propôs às demais, agora utilizando a LIBRAS, dar continuidade no dia seguinte a esta mesma brincadeira. As colegas aceitaram prontamente.

Essa situação mexeu muito comigo, causando-me um estranhamento. Aliás, o brincar infantil sempre foi um assunto que me despertou interesse. Tanto que, em minha trajetória acadêmica, durante a especialização, pesquisei sobre suas possibilidades de auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem infantil. Talvez por isso goste tanto de



observá-lo por achar o tema rico e inesgotável o que me motiva a continuar pesquisando novos caminhos e possibilidades.

Com relação ao brincar destas crianças surdas, chamou-me a atenção a forma como elas estavam lidando com a diferença. A partir dessa situação, perguntas invadiram o meu pensamento, atordoando-me. Mas afinal, qual o espaço que o brincar parece dar à diferença? Que relações teriam o brincar e a diferença? O brincar poderia ser um espaço de encontro com as diferenças? Sendo assim, como isso poderia ser possível? E finalmente, que possíveis aproximações poderiam acontecer nesse espaço em termos de produção da identidade surda?

Gallo (2005) ao falar sobre a diferença, cita como exemplo o brincar de crianças, afirmando que estas, investidas de inocência e de ignorância, brincam alegres com a diferença e vice-versa, e o fazem livremente e sem regras, vendo neste encontro o diferente com olhos de curiosidade e aceitação. E parece ter sido isso o que aconteceu ali naquele recreio...

Outro fato que levou a me aproximar da temática que escolhi para desenvolver nesta pesquisa foi o momento atual que a escola de surdos em que trabalho atravessa, que penso que talvez seja histórico no que se refere à educação para surdos. Isso pode ser explicado pelo fato de que, atualmente, estamos em fase de reestruturação do projeto político pedagógico, documento em que se definem os rumos de nossas práticas pedagógicas em relação aos alunos.

Assim, quinzenalmente, professores surdos e ouvintes, equipe diretiva, supervisão e orientação educacional estão reunindo-se para discutir suas práticas e formas de atuação junto ao aluno surdo, visando revê-las, repensá-las e modificá-las se necessário for. Nosso intuito com isso é tentar construir um currículo baseado em práticas educacionais que contemplem uma pedagogia que considere cada vez mais os surdos e suas diferenças relacionadas à língua, à cultura e às identidades. Nesse sentido, Lopes (1998, p.119) vem em nosso auxílio ao afirmar que “A existência da surdez como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma.” Dessa forma, ao estarmos comprometidos com uma da pedagogia da diferença,

queremos nos distanciar cada vez mais de uma pedagogia para surdos centrada em ideais de reabilitação, reeducação e normalização.



**Sinalizando  
com os referenciais  
de estudo**

## 2. SINALIZANDO OS REFERENCIAIS DE ESTUDO

Abordar a temática da identidade remete a outros temas correlatos como: representação, cultura, subjetividade, diferença. Por isso, vejo o quanto é importante trazer este conjunto de temáticas (ferramentas teóricas) para iniciar este texto, na medida em que fornecerão esclarecimentos que serão centrais para uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da(s) identidade(s), entre elas a(s) identidade(s) surda(s) que é um dos focos deste trabalho.

Desta forma, tenho a intenção de rever neste capítulo algumas questões teóricas referentes a estas temáticas, através de um diálogo com os autores já mencionados anteriormente, como: Stuart Hall, Jacques Derrida, Kathryn Woodward, Tomás Tadeu da Silva, entre outros. Farei inicialmente, numa abordagem panorâmica, a apresentação de tais temas para, a seguir, relacioná-los à discussão da surdez que é o objetivo principal desta dissertação. O que pretendi, ao fazer essa discussão inicial, foi situar o leitor sobre a posição a partir da qual narro o sujeito surdo, bem como os possíveis elementos que compõem suas possíveis identidades.

### 2.1 Cultura e significado

Ao propor-se a examinar o que entende por sistema de representação, Stuart Hall (1997) afirma que é indispensável, primeiramente, entrarmos nas temáticas de cultura e significado de forma a entender suas relações. Assim, estes conceitos atuarão como pré-requisitos para compreendermos as representações.

Hall (1997), ao discutir o conceito de cultura, mostra diferentes modos de como o mesmo vem sendo significado. Estes variam conforme o campo de conhecimento que o focaliza, seja ele a Sociologia, a Antropologia ou outras áreas do conhecimento.

Nas palavras deste autor, para os Estudos Culturais, viés teórico no qual insiro este trabalho, a cultura é um dos principais *lócus* em que são estabelecidas e contestadas divisões de classe, em que se dá a luta pela significação social, na qual os

grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos em situação de vantagem na estrutura social. É na cultura que acontecem as lutas pela significação. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local em que o significado é negociado e fixado. Costa (2000), ao trazer os deslocamentos que os EC entendem e tomam por cultura, afirma que este campo de conhecimento constitui-se numa movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas de cultura – como era o caso das matrizes arnoldianas e levisistas<sup>2</sup>, vindo a orientar-se e a inspirar-se na definição social de cultura descrita por Williams como um modo de vida. Tal definição é citada pela autora:

Ela (a definição) contém três novas maneiras de se pensar a cultura: uma posição antropológica, em que a cultura é a descrição de um modo de vida; uma segunda, na qual a cultura “expressa certos significados e valores”; e a terceira, em que “a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura (COSTA, 2000, p.24).

Como se pode perceber, os Estudos Culturais, diferentemente de outras vertentes teóricas, assumem uma perspectiva mais ampla de cultura, entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas, culturais: formas, textos, cânones, mercadorias produzidas em massa, etc, que passam a ser tomadas como instâncias educativas produtoras de idéias, representações e identidades culturais.

Hall (1997), ao discutir a questão da centralidade da cultura na contemporaneidade, refere que nos encontramos imersos na mesma, na medida em que ela se faz presente nos diversos contextos sociais que freqüentamos, causando um profundo impacto (constitutivo) nas formas com que organizamos nossas vidas, na maneira como nos relacionamos com as pessoas, conosco mesmo, enfim com que compreendemos o mundo, sendo, segundo o autor, quase impossível escapar de seus domínios.

---

<sup>2</sup> Costa (2000) utiliza termo “levisista” referindo-se a uma concepção teórica em que cultura é concebida a partir de uma perspectiva elitista.

Mas, salienta este autor, a centralidade da cultura não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social, sendo constitutiva da vida social. Assim, assiste-se hoje a uma verdadeira *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos destes acontecimentos (HALL, 1997). Porém, o autor adverte que não se pode pensar que “tudo é cultura”, mas que toda a prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, a cultura é uma das condições constitutivas de existência desta prática, que toda a prática social tem uma dimensão cultural.

A virada cultural iniciou-se com uma revolução de atitudes em relação à linguagem, que se denominou *virada lingüística*. A partir desta nova ordem, a linguagem passa a ser vista como construtora da realidade, não se limitando a simplesmente descrevê-la. A ênfase dada à linguagem nesta lógica refere-se às práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação dos significados que, ao serem processados, dão sentido às coisas, conforme nos aponta Hall (1997):

Mas de que forma a linguagem constrói significados? Como ela sustenta o diálogo entre os participantes que possibilita que estes construam uma cultura de entendimentos partilhados e assim interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida? A linguagem é capaz de fazer isso porque funciona como sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais e até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos (HALL, 1997, p.1).

Hall (1997) argumenta que os significados vão sendo assumidos por determinado grupo social, que partilha os mesmos códigos culturais, destacando a existência de um circuito da cultura, no qual os significados vão sendo produzidos, reproduzidos, fixados ou reorganizados. Dessa forma, partilhar da mesma linguagem não significa necessariamente falar a mesma língua, mas sim, compreender os códigos e seus significados da mesma forma. A linguagem oral é apenas uma das modalidades de linguagem. Du Gay, Hall et alli (1997) afirmam que um dos principais meios de

representação dos pensamentos, idéias e sentimentos em uma cultura é a linguagem, entendida, num sentido amplo, como o uso de um conjunto de sinais ou de um sistema de significação para representar coisas e trocar significados a respeito delas.

Como vimos até aqui, num registro pós-estruturalista, a representação é concebida como um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. E, como tal, complementando a discussão a este respeito, Silva (2004) afirma ser a representação um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. Na visão deste autor, é neste ponto que a representação se articula à identidade, na medida em que é por meio dela que a identidade adquire sentido, passando a existir. Assim, “representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso” (SILVA, 2004, p. 91). Nesse sentido, a identidade é descrita pelo autor como extremamente dependente da representação.

Deste ponto do texto em diante, pretendo fazer considerações objetivando trazer para esta discussão algumas possíveis articulações entre o conceito de representação e a teorização sobre a identidade, finalizando o capítulo com os diferentes conceitos referentes à identidade, presentes ao longo da história, citados por Stuart Hall.

Kathryn Woodward refere que aquilo que posiciona o sujeito dentro de um sistema representacional são as práticas de significação e os sistemas simbólicos que circulam em seu interior por meio dos quais os significados são produzidos. Assim, estes significados traduzem as representações que dão um sentido àquilo que somos e a nossas experiências. Além disto, ela acrescenta:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD 2004, p.17).

A cultura tem um papel chave no processo de representação na medida em que molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar viável optar entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

Nas palavras de Woodward, os termos subjetividade e identidade são muitas vezes utilizados de forma intercambiável; ela afirma, ainda, haver uma considerável sobreposição entre os dois. “A subjetividade, refere-se à compreensão que temos de nós mesmos, do nosso eu. E a formação deste autoconceito acontece a partir de pensamentos e emoções conscientes e inconscientes” (2004, p.55).

A identidade constitui-se quando, ao expor nossa subjetividade, num contexto social, este propicia que a experiência que temos de nós mesmos adquira um sentido através da cultura e da linguagem oriundos deste meio. Isso faz com que adotemos uma identidade, revelada nas diferentes posições que assumimos frente aos discursos e com as quais nos identificamos, constituindo assim nossas “identidades”. Na verdade, trata-se de um processo de edificação, por isso Hall (1997) menciona que, ao invés de falarmos da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, por vê-la como um processo em andamento. O autor acrescenta, ainda, a impossibilidade de uma identidade unificada, única, mas que somos atravessados por “identidades”. Vejamos o que ele diz:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 1997, p. 13).

De acordo com as afirmações vistas até agora, o que parece ficar claro é que a identidade é algo em construção, não sendo fixa, mas podendo ser freqüentemente transformada ou estar em movimento, fazendo com que o sujeito assuma diferentes posições.

Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade,” Stuart Hall cita três diferentes conceitos de identidades presentes ao longo da história: o iluminista que tendia para a perfeição do ser humano; o sociológico, em que as identidades se moldam nas representações sociais, e o da modernidade tardia onde identidades são fragmentadas. Minha intenção neste estudo é utilizar-me desta última concepção para as discussões acerca do sujeito surdo. Dessa forma, utilizei neste texto o termo identidade(s), entendendo-a(s) como sendo: plurais, múltiplas; que se transformam que



não são fixas, estáticas ou imóveis, podendo até mesmo ser contraditórias, entrecruzarem-se e deslocarem-se continuamente.

## 2.2 Identidade e diferença

Silva (2004), ao falar das temáticas “identidade” e “diferença” a partir da teoria cultural de inspiração pós-estruturalista, refere que as mesmas existem numa estreita relação de dependência, sendo inseparáveis. Assim, estes elementos só teriam sentido no interior de uma cadeia de diferenciação lingüística. Segundo este autor, ao fazer afirmações sobre determinada identidade, ao mesmo tempo, de forma oculta, negam-se outras identidades e, com isto, estabelecem-se diferenças. Por isso, considera a diferença como um produto derivado da identidade, tendo em vista que é a partir desta que a mesma é estabelecida. Vejamos um exemplo, nas palavras do autor:

A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por traz da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia neste caso, quase interminável (SILVA, 2004, p. 75).

Seguindo mais adiante em suas considerações, Silva relata que a identidade e a diferença são produzidas, no contexto das relações sociais e culturais, através de atos de linguagem. São os atos de fala (que o autor chama de *atos lingüísticos*) que instituem a identidade e a diferença como tais. De acordo com Saussure, a língua não passa de um sistema de diferenças, em que os elementos - os signos - que a constituem não têm sentido se considerados isoladamente. Porém, seu valor ou sentido acontece ao ser imerso numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele. Assim, também a identidade e a diferença só podem ser compreendidas (adquirir sentido) dentro de um sistema de significação, sendo o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.

Como ato lingüístico, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem como a indeterminação e a instabilidade. O autor considera a linguagem uma estrutura instável na medida em que nela o processo

de significação é fundamentalmente indeterminado, pois os signos são caracterizados pelo diferimento ou adiamento da presença do referente (a “coisa” ou o conceito a que se referem) e pela diferença (relativamente a outros signos), duas características que Derrida sintetiza no conceito da *différance*.

Para falar sobre a *différance*, uma das noções-chave nesta investigação, recorro aos estudos realizados por Skliar (2005). Segundo este autor, a *différance* é um neografismo criado pelo filósofo francês Jacques Derrida que não existe em sua língua materna, o francês. Com uma discreta intervenção gráfica – o “a” no lugar do “e” – que permanece puramente gráfica: escreve-se ou lê-se, mas não é compreensível ao ser, somente ouvida. Isto porque as palavras “différence” e “*différance*” fonicamente são iguais. Segundo Skliar (2005) com esta “discreta intervenção gráfica,” Derrida inicia o movimento da *différance*, pretendendo, com isto, questionar a tradição fonocêntrica dominante desde Platão até os estudos lingüísticos de Saussure. A intenção do filósofo francês é traduzir o duplo movimento do signo lingüístico que diferencia e difere, nunca se fixando numa única instância. Conforme insiste Derrida, a *différance* não se trata de um termo, conceito novo ou modelo de análise, o que desafia desde logo a sua inscrição em qualquer dicionário, porque isso significa limitar a sua significação:

A *différance* é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito “presente”, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo que se chama presente do que àquilo a que se chama passado, e constituindo aquilo que chamamos presente por intermédio dessa relação com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo. (DERRIDA, 1991.P.55)

Este conceito, ao ser aplicado à questão da diferença e da identidade culturais, traz conseqüências importantes. Vejamos um exemplo:

Se quisermos tomar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade ‘sou brasileiro’, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço da diferença – ‘não sou italiano’, ‘não sou chinês’ etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença) (SILVA, 2004, p.79).

Um outro aspecto a ser abordado neste capítulo dedicado à discussão das temáticas da diferença e da identidade seria a sua estreita relação com a dimensão social e com o poder. Conforme Silva (op.cit.), a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Assim, o poder de definir a identidade e marcar a diferença é revelado nas operações de incluir e excluir, ou mesmo nas declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmer a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, significa dividir o mundo social entre “nós” e “eles”. Ao demarcar essas fronteiras, essa separação e distinção supõem relações de poder.

O mundo social ao ser dividido entre “nós” e “eles” dá origem a um processo que, segundo o autor, é central para a vida social: o processo de classificação. Este pode ser entendido como um ato de significação na medida em que ordena e divide o mundo social em classes. Isso remete também, neste caso, a hierarquizar, a deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados, não sendo essas classes simples agrupamentos simétricos. Essas classificações são sempre definidas a partir do ponto de vista da identidade. Assim, “a identidade e a diferença estariam, estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza essas classificações” (SILVA, 2004, p.82).

O filósofo francês Jacques Derrida traz, segundo Silva (op.cit), em suas discussões uma das mais importantes formas de classificação a qual se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de classes polarizadas. Vejamos como Derrida analisou esse processo:

(...) as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”. “Nós” e “Eles”, por exemplo, constituem uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é aqui, privilegiado (SILVA, 2004,p.83).

Com base nesse raciocínio, Derrida declara que as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias; Ex: masculino /feminino,

branco/negro, ouvinte/surdo, etc e, sendo assim, afirma que questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar estes binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Outro processo decorrente da manifestação (influência) do poder no campo da identidade e da diferença apontado por Silva (op.cit) é o da normalização. O processo de normalizar consistiria em eleger arbitrariamente uma identidade específica, servindo como parâmetro para avaliar e hierarquizar as outras identidades. Além disto, o autor acrescenta:

Normalizar significa atribuir a essa identidade (a normal) todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é a "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sempre é vista como *uma* identidade, mas uma produção simplesmente como a identidade (SILVA, 2004, p.83).

Em suma, a produção da diferença ocorre dentro de uma operação de diferenciação em que a identidade se define dependente do que é deixado de fora, e este é sempre parte da definição e da constituição do que ficou dentro, ou seja, nas palavras de Silva (op.cit): "a definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente daquilo que é considerado, abjeto, rejeitável, antinatural" (p.84). Assim, a identidade hegemônica é permanentemente "assombrada" pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido, pois a diferença é parte ativa no processo da formação da identidade. A definição da identidade depende da diferença. Dessa forma, o anormal é visceralmente constitutivo do normal.



**Os surdos  
entram em cena**

### **3. OS SURDOS ENTRAM EM “CENA”**

A história dos surdos em sua trajetória atravessou diferentes caminhos que, de alguma forma, colaboraram para o desenvolvimento e construção da identidade surda, bem como para o reconhecimento e respeito por sua cultura e diferença lingüística. Em vista disto, proponho aqui, recorrendo às discussões teóricas de Moores (1978), Sánchez (1990), entre outros autores, rever parte dessa história, apresentando, de forma breve, algumas das vicissitudes dessa trajetória educacional percorrida pelos surdos desde a Antigüidade aos dias atuais. Farei esta abordagem enfocando primeiramente esta realidade no contexto mundial e, posteriormente, no Brasil.

Mesmo sendo a identidade cultural surda o foco principal deste capítulo, também me ocorre aproveitar este “mergulho” que faremos na história dos surdos, para tentar retratar o espaço que o lúdico (o brincar) ocupava na infância surda dentro dos contextos educacionais que serão vistos a seguir. Devido ao tempo limitado que tenho para desenvolver esta pesquisa, optei por fazer essa abordagem em nível de Brasil na segunda metade do século XX. Como fontes principais de pesquisa, utilizei entrevistas com profissionais que trabalharam com surdos e vivenciaram as filosofias educacionais, e consultas a manuais educativos vigentes nesta época. Os depoimentos aqui incluídos constam na íntegra nos anexos deste trabalho.

#### **3.1 Identidade surda: uma construção histórica**

Na Antigüidade, com os greco-romanos, acreditava-se que os surdos não eram seres humanos, pois as idéias aristotélicas vigentes nesta época pregavam que o pensamento não poderia ocorrer sem que houvesse a linguagem, e esta apenas desenvolvia-se pela fala. Assim, de acordo com Aristóteles, era a linguagem que dava a condição de humano ao indivíduo. Mesmo na Idade Média, os surdos ainda continuaram com a interpretação de não-humanos e, pela posição da Igreja Católica, eles não foram considerados imortais, visto que não poderiam professar os sacramentos (MACHADO, 2002).

Segundo Sánchez (1990), os primeiros relatos da Educação dos Surdos surgiram no século XVI, com o monge espanhol e beneditino Ponce de Leon (1520 - 1584), considerado o primeiro educador dos surdos. Nas palavras deste autor, embora sejam pouco conhecidos na história, os monges do Monastério de Onã, na Espanha (ao qual Ponce de Leon pertencia), viviam em silêncio. A comunicação entre eles acontecia por meio de sinais manuais, inventados no próprio monastério. Dessa forma, Ponce de León estava acostumado a uma comunicação que prescindia do oral. Seu método de ensino baseava-se no alfabeto manual dactilológico, na escrita e na fala. Ponce de Leon ensinava os filhos da nobreza, que buscavam a educação (principalmente para o desenvolvimento da fala), pois, sem esta, não tinham direito à herança e aos títulos de família. O trabalho deste religioso pautava-se pelo método oralista<sup>3</sup>, pois era baseado no estímulo oral. A educação proposta por de León não apenas influenciou os métodos de ensino no decorrer dos tempos, como também demonstrou como eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem (LODI, 2005).

Em Paris, aproximadamente em 1760, surgiu a primeira escola pública de surdos, conhecida como *Institute Royal de Sourds-muets*, fundada pelo abade de L'Epèe (1712 -1789). Este professor utilizava a língua vernácula para o ensino da escrita, da leitura, do alfabeto manual, da Língua de Sinais e sinais metódicos. Paralela a esta primeira tentativa educacional para os surdos franceses, desenvolvia-se na Alemanha, através de Samuel Heinicke (1723-1790), uma proposta de educação também oralista, objetivando enquadrar os surdos na sociedade ouvinte. Já em 1917, nos Estados Unidos, com os americanos Gallaudet e Clerc, professores de surdos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (termo utilizado naquela época), foi fundado um asilo denominado de Asilo Americano para Instrução de Surdos-Mudos, onde se utilizava o inglês sinalizado e a ASL (Língua Americana de Sinais). Essa instituição tornou-se a Gallaudet University que existe até hoje (SÁNCHEZ, 1990).

---

<sup>3</sup> Goldfeld (1997) define oralismo como uma filosofia educacional para surdos que visa à integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português).

Em 1878, houve o I Congresso Internacional sobre Educação de “Surdos-mudos”, que ocorreu em Paris; dentre as decisões tomadas neste encontro, destaca-se a opção pelo oralismo e utilização da Língua de Sinais apenas como um apoio para o desenvolvimento da comunicação oral. Assim, o oralismo expandiu-se de forma mundial. Mas, foi em 1880, em Milão, que ocorreu o II Congresso Internacional sobre Educação de “Surdos-mudos” que se tornou um marco na história dos surdos. Considera-se, assim, porque neste encontro declarou-se o oralismo puro como método oficial de ensino para os surdos, sendo proibido terminantemente o uso da Língua de Sinais nas escolas. O oralismo tinha como objetivo o desenvolvimento da língua oral, baseada na evolução lingüística da criança ouvinte, através do treino da fala, articulação de palavras e leitura orofacial<sup>4</sup> com o propósito de integrar o surdo ao mundo dos ouvintes, moldando-o ao seu padrão e com uma única identidade: a de ouvinte.

Essa determinação foi adotada pelas escolas de quase todos os países do mundo. No Brasil, em especial, ela demorou 80 anos para ser aplicada como veremos na próxima seção. As resoluções do congresso de Milão deram início a um século de polêmicos debates em torno das posturas educacionais, entre as quais a medicalização da surdez ocupou um papel de destaque. Assim, baseadas nesta perspectiva clínico-terapêutica<sup>5</sup>, as escolas de surdos definiram como meta oralizar todos os surdos para, desta forma, poder integrá-los à escola regular. Essa decisão resultou num trabalho educativo centrado na reabilitação da fala, em detrimento da instrução geral. A Língua de Sinais dentro desta concepção foi caracterizada como um conjunto de gestos carentes de estrutura gramatical (MACHADO, 2002).

O espaço do lúdico dentro da filosofia educacional do oralismo, segundo DÓRIA (1958,1959,1961) e relatos de profissionais que trabalharam com esta filosofia educativa, parece que ficava predominantemente restrito ao objetivo de reabilitação do “corpo deficiente” para, dessa forma, conseguir adquirir o domínio da linguagem falada

---

<sup>4</sup> “Leitura orofacial” consiste na capacidade que alguns surdos desenvolvem de ler os lábios da pessoa com quem estão falando. Esta habilidade é adquirida através de treino em terapia com a fonoaudióloga.

<sup>5</sup> Segundo Skliar (1997), na visão clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma patologia que deveria ser curada, ou pelo menos ter suas conseqüências diminuídas. O surdo é visto como uma pessoa deficiente que deve ser reabilitada em vistas à normalização.



e escrita. Neste sentido, as brincadeiras eram estruturadas (dirigidas) pelos adultos representados pelos diferentes profissionais que atuavam junto às crianças surdas: professores, terapeutas, fonoaudiólogos, etc. Vejamos alguns depoimentos destes professores que lecionaram no período do oralismo no Brasil século XX:

- Iniciei meu trabalho no auge do oralismo (1976), onde os surdos eram incentivados a articular e emitir sons, expressões, palavras, frases (...). Através da utilização de jogos, brincadeiras, dramatizações, fantoches, gravuras (..) tentávamos desenvolver nas crianças a linguagem para posterior verbalização. Prof<sup>a</sup>. Márcia Rech, - 32 anos de trabalho na educação de surdos.

- Comecei a trabalhar com surdos no final do oralismo, no Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e Linguagem (...). No oralismo, o lúdico tinha lugar nas aulas (que as crianças freqüentavam) de psicomotricidade, educação física, no atendimento individual com a fonoaudióloga para a criança desenvolver a fala (...). Na sala de aula, também o lúdico estava presente, usávamos jogos como o quebra-cabeça, bingo, caça palavras, sempre visando à fixação da língua portuguesa escrita e falada. Prof<sup>a</sup>. Ana Helena A. F. Rodrigues - 25 anos de trabalho na educação de surdos.

Ao examinar os manuais “didáticos” de educação de surdos editados pelo Ministério da Educação e Cultura, na gestão do então Presidente da República Dr. Juscelino Kubitschek, notei a preocupação da autora - a Prof.<sup>a</sup> Ana Rimoli de Faria Dória, na época diretora do Instituto Nacional de Surdos do Brasil - em orientar os “professores especializados no ensino de surdos” sobre a importância de utilizarem os jogos e brincadeiras durante suas práticas de ensino no método oral, tendo em vista que estes elementos “*servem para a fixação do (conteúdo) aprendido, de maneira interessante e suave para a criança, pois ela vai aprender brincando*”. (DÓRIA, 1961, p.139). Vejamos:

Para alcançar o objetivo que tem em vista, o professor empregará joguinhos diversos, músicas descritivas para dramatizações do seu conteúdo (...). É conhecida a importância dos jogos na aprendizagem; além de proporcionar à criança certa atividade muscular, oferece excelentes oportunidades para o desenvolvimento de certos traços psico-sociais como a iniciativa, o domínio de si mesmo, o espírito de colaboração, (...) (DÓRIA, 1958, p.23).

Assim, nesta época (2<sup>a</sup> metade do século XX) de ensino sob a vigência do oralismo, o que parece, segundo as fontes de informação consultadas, é que o lúdico representado pelos jogos, brinquedos, figuras, dramatizações, canções e versinhos, além de um farto

material didático, era utilizado como elemento indispensável no aprendizado das “lições da língua falada e escrita”, porém seu uso me pareceu estar engessado neste objetivo.

### **3.1.1 Sopram os ventos da Comunicação Total...**

A partir da década de 60, a educação de surdos, construída até então sobre o alicerce da deficiência e formalizada sob a incompreensão e a opressão do modelo clínico – terapêutico, não consegue esconder o fracasso da oralização. Este método sofre uma série de críticas, estando entre elas o fato de limitar-se ao treino do canal vocal, restringindo enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. Assim, o que ocorria praticamente não podia ser chamado de desenvolvimento da linguagem, mas sim, de treinamento de fala, sendo realizado de maneira formal e artificial, estando limitado a momentos em que a criança estava sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos, que de fato não permitiam o entendimento do significado das palavras propriamente dito (LACERDA, 1998).

Nessa mesma década, começou a ressurgir o interesse pelo estudo das línguas de sinais sob o ponto de vista lingüístico. O abade L'Epée foi um dos pioneiros nestes estudos, sendo quem havia feito a primeira caracterização de uma Língua de Sinais usada entre pessoas surdas, porém, depois disto, muito tempo se passou sem que houvesse interesse de pesquisa nesta área. E, em plenos anos 60, o lingüista Willian Stoke, ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), encontra na mesma uma estrutura que de muitos modos se assemelha àquelas das línguas orais. Os estudos de Stoke e outros que vieram após revelaram que as línguas de sinais poderiam ser reconhecidas como categoria de “línguas”, na medida em que preenchiem, em grande parte, os requisitos que a lingüística de até então colocava para as línguas orais. Dessa forma, o avanço nas pesquisas sobre línguas de sinais, aliado ao descontentamento com o oralismo deram origem a uma nova proposta educacional para pessoas surdas, que ganhou impulso nos anos 70 e foi chamada de Comunicação Total.

A Comunicação Total surge nos Estados Unidos e logo é disseminada para outros países como uma proposta educacional que estabelece uma nova ordem nas escolas e destaca como prioridade a comunicação. Esta viabilizou o uso de qualquer aparato ou combinação em termos de comunicação que favorecesse ou facilitasse a

aquisição dos conhecimentos nas experiências de ensino para surdos. Assim, a mesma permitia o uso de sinais, gestos, oralização, leitura orofacial, desenhos, linguagem escrita e o alfabeto dactilológico, etc. Os depoimentos apresentados a seguir permitem, de alguma forma, termos uma noção de como o lúdico era utilizado pelos professores na vigência da Comunicação Total:

- O lúdico também tinha seu lugar na Comunicação Total. Aos recursos utilizados no oralismo somou-se um trabalho mais expressivo com o corpo, nas aulas de dança e nas dramatizações. Os professores começaram a perceber o quanto o uso dos sinais, aliado ao português, facilitava a compreensão das aulas, promovendo avanços no processo de ensino-aprendizagem. Lembro de um trabalho que uma colega e eu fazíamos e que dava um bom resultado: as aulas de português começavam com uma dramatização feita por um aluno, de uma cena do seu cotidiano, em seguida, fazíamos com todos os alunos a interpretação da história em Língua de Sinais. Depois colocávamos no quadro o vocabulário utilizado na dramatização, explicávamos cada palavra e pedíamos que os alunos criassem frases sobre a dramatização do colega (...). Por fim, montávamos um texto coletivo que era explorado de várias formas nas aulas seguintes. O professor tinha que usar toda a sua criatividade para que o aluno tirasse o maior proveito das aulas. (Prof<sup>a</sup>. Ana Helena A. F. Rodrigues - 25 anos de trabalho na educação de surdos)

- Na época da Comunicação Total eu trabalhava na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. A comunicação em sinais já estava mais desenvolvida, se tornava mais fácil se comunicar com o surdo porque era utilizado todos os recursos possíveis: brincadeiras, dramatização, jogos, mímica, dança, brinquedos, sinais, jogos, fala, figuras, etc. Assuntos até então difíceis de serem compreendidos e explicados (aos alunos) começam a ser esclarecidos. O lúdico sempre existiu, pois é a forma prazerosa de aprender... Prof<sup>a</sup> Elaine Beatriz Falcade - 31 anos na educação de surdos.

- Na Comunicação Total, o trabalho com o aluno era mais diversificado, se explorava muito mais a sua experiência e participação direta nas atividades desenvolvidas em aula. Era valorizada a interpretação do aluno através da Língua de Sinais, de esquemas (resumos) e textos. Todos os recursos eram aproveitados: jogos, brincadeiras, teatro, fantoches, vivências. Desta forma, às crianças eram levadas a redescobrir os conhecimentos. (Prof<sup>a</sup>. Maria de Lurdes Moraes - 27anos na docência com surdos).

A Comunicação Total teve sua vigência entre os períodos de 70 à 80 quando acabou sendo taxada como um sistema artificial, na medida em que pecou ao deliberar seus propósitos educacionais a partir da ótica do uso de meios simultâneos de comunicação, resultando na não - preservação das especificidades lingüísticas de cada modalidade, pois é impossível interagir na língua oral e na Língua de Sinais ao mesmo tempo. Dessa forma, a Língua de Sinais estava sendo utilizada apenas como um mero suporte de comunicação para o ensino da língua em sua modalidade oral e escrita. Em

relação à identidade surda, a Comunicação Total também não demonstrou a aceitação da surdez ou a constituição de um ser surdo enquanto identidade cultural. Além disso, a Língua de Sinais não foi considerada língua “natural” do surdo como a comunidade surda tanto almejava (MACHADO, 2002)

O que a Comunicação Total ajudou a favorecer de maneira efetiva foi o contato com os sinais, que era proibido pelo oralismo e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. É importante que se esclareça, segundo Thoma (2008), que não foi *apenas* a Comunicação Total que permitiu o desenvolvimento da Língua de Sinais entre os surdos, mas que existem outros fatores implicados nesse processo (dos quais não tratarei nesta discussão por não se constituírem como foco da mesma).

Segundo Lacerda (1998), paralelamente ao desenvolvimento da proposta de Comunicação Total, os estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e, com eles, foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual. Certos estudos (BOUVET, 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social, muito mais adequado e compatível com sua faixa etária.

### **3.1.2 Em tempos de bilingüismo...**

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda e contrapõe-se à Comunicação Total porque defende um espaço efetivo para a Língua de Sinais no trabalho educacional. Por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam

ensinadas duas línguas, a Língua de Sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A Língua de Sinais é considerada a mais indicada à pessoa surda por contar com a integridade do canal visogestual. Assim, a criança surda deve ser exposta, o mais cedo possível, à Língua de Sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada e/ou escrita, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe.

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a Língua de Sinais e a língua majoritária. A filosofia bilíngüe possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A Língua de Sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos (MOURA, 1993).

### **3.1.3 - A Educação de surdos no Brasil...**

Sánchez (1990) relata que a educação de surdos no Brasil iniciou por volta de 1856, com a chegada de Ernest Huet, surdo francês, que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais da Língua Francesa de Sinais, dando origem à LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Em 1857, no Rio de Janeiro, houve a fundação do Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, que foi a primeira escola de surdos do Brasil, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta instituição inicialmente só acolhia meninos surdos e funcionou utilizando a Língua de Sinais com influência francesa. No ano de 1958, oitenta anos após o congresso de Milão, o INES

passou a adotar o oralismo, porém os surdos continuaram utilizando a Língua de Sinais às escondidas, nos redutos onde costumavam se encontrar, fora da sala de aula.

Machado (2002) relata em sua pesquisa que, no Rio Grande do Sul, em 1980, a Escola Concórdia na cidade de Porto Alegre foi à primeira escola brasileira a adotar a Comunicação Total. No início da década de 80, houve discussões na cidade de Santa Maria a respeito do uso da Comunicação Total através de encontros organizados entre professores desta cidade e outros oriundos de Porto Alegre. Tais encontros questionavam a suposta eficiência desta abordagem Educacional. Mas foi somente em 1988, durante a IX Jornada Sul-rio-grandense de educadores de Deficientes de Audiocomunicação, que surge uma nova abordagem educativa de ensino: o bilingüismo.

O bilingüismo estava baseado numa concepção socioantropológica<sup>6</sup> da surdez, tendo como preocupação principal o reconhecimento da especificidade lingüística e cultural da surdez. Assim, essa corrente concebe os surdos como diferentes e não mais excluídos da sociedade, ou tendo de se moldar a esta. Reconhece a LIBRAS como língua própria da comunidade surda, a surdez enquanto cultura e, inclusive, a identidade cultural - surda . De acordo com Goldfeld (1997, p.39):

O bilingüismo assume como pressupostos básicos que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país(...). O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias (...). Isto não significa que a língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário este aprendizado é bastante desejado mas não deve ser percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Após um século de predomínio da postura clínico-terapêutica, o bilingüismo busca se impor como uma nova perspectiva de educação para os surdos. Nesta perspectiva, a educação dos surdos está pautada sob uma estrutura lingüística própria desta comunidade, em que a língua surge como produto de uma conjugação de elementos que se relacionam de maneira particular em cada grupo, constituindo um

---

<sup>6</sup> Segundo Skliar (1997), a concepção socioantropológica entende a surdez como um traço cultural, em que os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada pelo uso da língua de sinais e de valores culturais próprios.

fator determinante no desenvolvimento desses sujeitos e de sua identidade. Tal concepção entende o resgate da língua enquanto construção cultural, diferentemente do modelo oral. A surdez, mais que um diagnóstico, constitui-se num fenômeno cultural. O modelo sócio-antropológico de surdez vem surgir em contraposição à hegemonia do oralismo que considerava o surdo apenas como um deficiente. De acordo com Mottez (1985, p.1):

Deficiente auditivo se é naturalmente. É físico. Surdo se aprende a ser. É social (...) Se aprende a ser surdo no contato com os pares: companheiros, surdos maiores, adultos surdos. E isto se aprende rapidamente. A criança surda no contato com outros surdos, reconhece imediatamente o que lhe convém e o adota.

Com relação ao aspecto lúdico no bilingüismo, através do depoimento das professoras, o que pude perceber foi que ele acompanhou os objetivos desta filosofia educacional no que se refere ao respeito à diferença cultural surda, sendo utilizado não só como um recurso “prazeroso” para as crianças adquirirem os conhecimentos das diferentes disciplinas, mas também para estimular o desenvolvimento da Língua de Sinais, importante marcador cultural na constituição da identidade surda dos alunos. Vejamos:

- Atualmente, em nossa escola onde vigora a filosofia educacional do bilingüismo, o lúdico é reconhecido como um instrumento fundamental na prática pedagógica, pois dinamiza a ação do aluno sobre o objeto de conhecimento e potencializa a observação do professor sobre este agir. É possível observar que a interação das crianças com os jogos pedagógicos hoje é diferente porque muitos deles estão adaptados para a Língua de Sinais e também porque o professor já se familiarizou com esta língua, a partir de um entendimento sócio-antropológico da surdez, onde ele passa a respeitar as diferenças dos sujeitos surdos e sua cultura. Os professores, portanto, são orientados a desenvolver, adaptar e criar atividades em que através do lúdico os mais variados conceitos sejam abordados. Sendo assim, jogos de memória, jogos de quebra-cabeça, dominós, jogos matemáticos e dramatizações constituem-se como ferramentas utilizadas para atingir de forma prazerosa o cognitivo do aluno. (Prof<sup>a</sup>. Greice dos Santos – Atual supervisora escolar de uma escola de surdos de Porto Alegre.)

- Na educação infantil e nas séries iniciais, o lúdico sempre está presente no meu planejamento, claro que em momentos determinados. O próprio ambiente da sala de aula é organizado de forma a estimular a ludicidade através de imagens e recantos temáticos das diferentes áreas do conhecimento. O objetivo é auxiliar a criança surda a desenvolver noções que envolvem a aquisição dos conhecimentos nas diferentes disciplinas, o que geralmente acontece através de brincadeiras, jogos pedagógicos (dominó, memória), etc. Além disto, o utilizo como recurso para desenvolver nas crianças a língua de

sinais, tendo em vista que a escola em que atuo trabalha com a filosofia educacional bilíngue. As práticas de “contação” de histórias também fazem parte do brincar, pois pelo uso da Língua de Sinais o professor estimula a capacidade de abstração e identificação com as personagens. Percebe-se também que os alunos se expressam com maior desenvoltura na linguagem compreensiva e expressiva quando tais atividades são realizadas.  
(Denise Schimitz Nunes Hirtz – Professora de surdos no ensino fundamental).

As diferentes correntes filosóficas educacionais aqui apresentadas mostram modelos diferenciais de percepção da surdez e, conseqüentemente, propostas educativas que, como vimos, oscilaram entre a negação e a exclusão da identidade surda ao ser igualada ao modelo ouvinte (oralismo), até o reconhecimento como grupo sociocultural diferente com uma língua própria (bilingüismo).

Assim, penso que essas concepções podem ter repercutido em transformações que ultrapassaram as fronteiras educacionais, indo refletir não só no campo da educação dos surdos, como também na comunidade surda que, a partir dos anos 80, com o surgimento desse novo paradigma da educação, encontra um maior espaço de manifestação e reconhecimento de suas especificidades identitárias, lingüísticas e culturais. A partir da concepção socioantropológica da surdez, o surdo passa a ser visto como possuidor de capacidades e potencialidades, diferentemente do modelo oral que pensava a *deficiência auditiva* como uma barreira para o desenvolvimento. Assumir a Língua de Sinais como a língua da comunidade surda possibilitou a construção de uma identidade de grupo, em que o fator aglutinante não era o déficit-auditivo, mas sim, o sentimento de grupo pelo uso da língua.

Nesse sentido, segundo Skliar (1996), a educação bilíngüe, mais do que um sistema metodológico, compreendeu uma condição sociolingüística<sup>7</sup>, vivenciada pelos surdos fora do sistema escolar. Ao levantar a bandeira em defesa do bilingüismo, a comunidade surda, em primeiro lugar, almeja que se reconheça o direito da aquisição e do uso da Língua de Sinais para que, conseqüentemente, possa participar do debate educacional e cultural de nossa época, em igualdade de condições e oportunidades, conservando a especificidade e singularidade de sua comunidade. Por isso, quando tive

---

<sup>7</sup> Skliar (1995) menciona que a visão sociolingüística refere-se a visão do surdo ou da surdez a partir de sua especificidade lingüística e cultural e não do ponto de vista da deficiência, como pregava a concepção clínico-terapêutica.



a intenção de falar sobre a identidade surda neste capítulo, pensei ser importante trazer estes fatos históricos na medida em que também possam ter colaborado na construção dessa identidade.

Quanto ao lúdico, até onde pude perceber no transcorrer dos diferentes períodos históricos analisados, é que ele estava presente de alguma forma, porém não só para tornar as atividades educativas mais prazerosas ou suaves, mas para servir aos propósitos pedagógicos vigentes em cada filosofia educacional. Nesse sentido, o brincar me pareceu ser utilizado como uma estratégia de disciplinamento, regulação e constituição dos sujeitos surdos e suas identidades, entre elas a surda. Brougère (2004), em seus estudos sobre brincar, aponta esta possibilidade, quando menciona que as brincadeiras podem ser, às vezes, utilizadas *como uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas ou um lugar de adaptação à cultura, tal como a cultura existe* (p.104). A impressão que eu tive foi que o “prazer” proposto pelo brincar, de certa forma, estava engessado (confinado, restrito) a determinados parâmetros “pedagógicos.” Não era o lúdico pelo lúdico, havia um controle.

Dessa forma, as brincadeiras pareciam agir no sentido de reforçar a lógica vigente em cada concepção teórica que atravessou e atravessa até os dias atuais a escola surda: no oralismo, reforçando a aquisição da fala, tendo em vista a valorização da identidade ouvinte; na Comunicação Total, como mais um recurso, visando facilitar a comunicação de forma a auxiliar a criança a adquirir os conhecimentos gerais, não só a aquisição da fala, mas o desenvolvimento da língua de sinais, expressão corporal, etc. No bilingüismo, visando, entre outras coisas, à aquisição por parte das crianças da língua de sinais, tendo em vista o reconhecimento da surdez enquanto diferença cultural. Não pretendi aqui me estender em considerações sobre o brincar, tendo em vista que o farei mais adiante, nos capítulos dedicados a esta temática e à análise.

Ao encerrar este capítulo, no qual apresentei alguns elementos da história da educação dos surdos extraídos de documentos pesquisados, gostaria por fim de mencionar também a dimensão subjetiva deste texto. Assim, comungo com as idéias de Klein (2004) que menciona em seus escritos que, quando alguém se propõe a contar uma história a partir de fragmentos, admite-se que a mesma possa ser contada de diferentes formas, dando ênfase a diferentes acontecimentos, articulados a partir das

possibilidades de cada contador. Dessa forma, entendo que a história da educação de surdos se apresenta cheia de rupturas e descontinuidades. Penso que muito mais poderia ser dito, outras nuances poderiam ter sido dadas. Mas fico tranqüila, pois sei que este texto não se propõe a ser definitivo, sendo apenas uma versão atravessada pela minha subjetividade. Veyne (1982) comenta que os “acontecimentos” são conhecidos mediante indícios e que nossas escolhas para contar uma história, nossas opções por determinados fatos e não por outros, respondem às nossas indagações.

### 3.2 Quem são os sujeitos surdos de quem se fala?

Nós não sabemos quem somos e muito menos sabemos o que ainda podemos nos tornar e o que ainda podemos aprender que somos. O impulso de saber e/ou tornar-nos o que somos nunca se aquieta, assim como nunca se desfaz a suspeita sobre o que ainda podemos nos tornar se nos guiamos por esse impulso ( BAUMAN, 2006, p.17).

A partir das palavras de Bauman, nas quais o autor problematiza o lugar e a pretensa definição de uma identidade para o que denominamos Europa, pude refletir sobre a identidade surda e a necessidade que temos de defini-la. Também, Lopes e Veiga Neto (2006) nos ajudam a pensar esta questão quando nos colocam que:

Os surdos, como qualquer outro grupo que se narra e é narrado, não pode ser visto de uma única forma de ser. Não possuem uma identidade fixa, não sabem quem são ou o que podem ser. Os surdos entendidos como um povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s). A cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranqüilidade de viver sem luta (LOPES & VEIGA NETO 2006, pág 91).

Os autores trazem a discussão sobre a impossibilidade da tradução do *ser surdo*, assim como a inviabilidade em haver uma única identidade surda, revelada a partir de alguns traços comuns e universais.

As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido, é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural (SKLIAR, 1999, p.11).

A partir daí, o que se pode pensar através da visão desses autores e dos demais que trarei para este texto é a inviabilidade em haver uma essência surda. O que pode existir são organizações e invenções surdas. Assim os referidos autores parecem categóricos ao afirmarem que:

Lutar pelo reconhecimento da diferença surda é lutar contra a noção de essência, pois na essência esconde-se aquilo que não podemos manipular, modificar ou construir. Acreditar e lutar por uma essência está na contramão de lutar pela diferença cultural, neste caso a diferença surda, que necessita proporcionar condições materiais para a sua existência surda (LOPES & VEIGA NETO 2006, p. 91).

Portanto, neste capítulo, quando me proponho a explicar acerca de “identidade(s) surda(s)”, procuro fugir de afirmações que busquem respostas ou marquem definições centrais ao tema. Minha intenção está longe disto, proponho pensar a(s) identidade(s) surda(s), entendendo a constituição de ser surdo como uma contingência histórica e cultural.

Desse modo, entre os vários caminhos que poderiam ser desdobrados para desenvolver essa temática, optei por iniciar com a discussão feita por Lopes e Veiga Neto (2006) sobre a(s) identidade(s) surda(s), a partir do que eles chamam de “marcadores culturais”. Posteriormente, não deixarei também de trazer para este texto a visão de outros autores que contribuem com outros elementos quando falam em identidades surdas.

### **3.2.1 Marcadores culturais**

Lopes e Veiga Neto (2006) em sua análise sobre cultura e identidades surdas, fizeram-na a partir das narrativas de pessoas surdas em fase de escolarização e/ou que militam na causa surda. Os relatos tratavam, entre outros temas, da experiência de “ser surdo”. Assim, os pesquisadores fizeram uma análise das recorrências nestes relatos do que os surdos narram e instituem como suas identidades surdas. Tais elementos são apresentados pelos autores como “marcadores culturais”, o que vem a ser uma tentativa de se pensar em elementos que compõem a construção do que estamos

entendendo por identidade(s) surda(s) caracterizando assim condição identitária de “ser surdo”. Sobre isto, Lopes e Veiga Neto (2006, p. 82) comentam:

Longe de defender uma pretensa essência surda, nosso objetivo [da pesquisa] é mostrar que a expressão *ser surdo* abrange uma experiência de *ser*, de *estar no mundo*, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de *ser surdo*, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores [marcadores culturais] comuns dentro de um grupo cultural específico.

Nesta pesquisa, foram identificados, segundo análise dos autores, vários “marcadores culturais surdos” que atuam como fortes componentes que instituem e narram as identidades surdas. Vejamos, nas palavras dos autores, quais seriam estes marcadores:

Para desenvolver tal tema [identidades surdas] argumentamos que além da Língua de Sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo, e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de *ser surdo* (LOPES & VEIGA NETO, 2006, p. 82).

A partir daqui, pretendo explicar brevemente o que estes autores entendem por cada um destes “marcadores culturais”.

A *noção de luta*<sup>8</sup>: segundo Lopes e Veiga Neto nas narrativas dos sujeitos surdos da pesquisa, o que chamou a atenção foram as recorrentes referências em relação à oposição dada ao ouvinte, como se pode observar num trecho de uma das narrativas:

- Sou surda e quero ter o direito de usar a Língua de Sinais. Sempre os ouvintes dizem como a gente deve aprender. Reivindico, também, juntamente com os surdos, a educação dos surdos, e minha luta política se faz por ser este um fato que, historicamente, há um século, proporciona terror e exclusão à identidade surda.[...] Uma educação que iguala o surdo ao modelo ouvinte, onde é negada a identidade surda, é um fracasso (LOPES & VEIGA NETO 2006, p. 82).

Lopes e Veiga Neto (2006) afirmam que o traço ouvinte presente em quase todas as narrativas surdas realizadas nesta pesquisa pode ser interpretado como um

---

<sup>8</sup> O sentido de luta utilizado neste texto, segundo Lopes e Veiga Neto, refere-se não só à idéia de garantia de direitos reivindicados junto ao Estado pela comunidade surda, como também refere-se ao interior do grupo surdo quando os surdos mais velhos exigem das gerações mais jovens conscientização, engajamento junto ao movimento surdo na intenção dos mesmos darem a seus ideais de sobrevivência, através de novas reivindicações exigidas pela comunidade surda.

elemento estruturador de um tipo de identidade surda – um tipo de identidade combatente que necessita estar em luta para poder existir e ser reconhecida. Assim, eles escrevem que, nesta forma de ser surdo, *a luta* travada constantemente aparece como sendo uma marca cultural da diferença surda.

A luta é um imperativo alimentado por muitos surdos porque com ela, conseguem estabelecer a tensão que possibilitará a demarcação das diferenças e de uma identidade surda. (...) A luta não é só condição de existência dos surdos – vistos e narrados dentro do referente cultural, como também é uma condição de mobilização permanente do grupo (LOPES & VEIGA NETO 2006, p.88).

Outro marcador que os autores identificaram a partir das narrativas é a necessidade de exaltação da comunidade surda. Segundo eles, a característica dos surdos de querer viver com seus pares em comunidade é uma característica surda. Viver entre amigos, enfatizar a importância dos encontros presenciais para que todos possam olhar para conversar são práticas de exaltação da comunidade que podem ser percebidas em diferentes narrativas de surdos. Como a cultura surda não possui território geográfico para acontecer (WRIGLEY, 1996), ela depende de encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem.

[...] pelo menos neste momento histórico brasileiro e pelo menos nas grandes cidades, em que os surdos precisam estar fortalecidos para reivindicar seus direitos nas diversas instâncias sociais, jurídicas, educacionais etc. – destacar a vida em comunidade como prática social que marca a necessidade de estar entre amigos. Fortalecem-se as narrativas entre surdos que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes da cultura e não simpatizantes (LOPES & VEIGA NETO 2006, p.89).

Perlin (1998) aponta para a necessidade de os surdos estarem em comunidade para que possam desenvolver tipos de identidades móveis. Rangel (2005), pesquisadora surda, ao abordar em sua pesquisa a história da comunidade surda através de um levantamento fotográfico, relata sobre a importância da vida em grupo para os surdos, por terem estes encontros efeitos de exaltação da comunidade surda, ao permitirem nesta interação o fortalecimento dos marcadores culturais através do olhar que, segundo Lopes & Veiga Neto, também constitui-se em um outro marcador de sua cultura.

O olhar, entendido como um marcador surdo, é o que lhe permite contemplar-se um modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma (...). Enfim, o olhar como uma marca é o que permite a construção de uma alteridade surda (LOPES & VEIGA NETO, 2006, p. 90).

Muito mais do que um sentido, a experiência do olhar como marcador cultural é definido pelos autores da pesquisa Lopes e Veiga Neto (2006) como uma possibilidade para o surdo de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social. Em sua pesquisa, Perlin (1998a) faz algumas considerações acerca da questão visual, articulando-a em suas discussões referentes à identidade cultural surda:

Ser surdo, é antes de tudo, uma experiência num mundo visual. A criança surda, por exemplo, depende do senso da visão para poder aprender. Quando as informações necessárias são contidas em sinais audíveis, as crianças surdas perdem tudo. A criança surda precisa da Língua de Sinais [língua de caráter visual-gestual] para constituir linguagem. Isso lhe dá um certo poder e autonomia para pegar os signos das palavras já constituídos. Mais intensamente, como adulto, nos movimentos surdos, a pessoa surda vai construir sua identidade política (p.43).

### 3.2.2 Identidades surdas

Ao discorrer sobre identidade(s) surda(s) em sua pesquisa de mestrado, Perlin (1998a) enfatiza que seu olhar parte muito da reflexão de Stuart Hall sobre as identidades, já explanada no capítulo inserido neste trabalho intitulado: “Cultura e Identidade”. Assim, a autora assume a posição de que a identidade surda não é estável, fixa, centrada, não está nunca completa. Mas, ao contrário, é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais. Identidade e alteridade estão sempre presentes não só na vida da pessoa surda, como também de qualquer pessoa.

É neste sentido que Perlin (1998), em seus estudos, aponta para a pluralidade das identidades surdas representadas ora em termos de variações de experiências, ora por traços de origem clínico-audiológica. Esta pesquisadora chega a identificar alguns tipos diferentes de identidades específicas dos surdos: a identidade surda, a identidade híbrida, a identidade em transição e a identidade flutuante ou incompleta e, além disso, aponta para “locais de transição” que seriam, segundo ela, espaços determinados nos

quais onde tramitam e são constituídas as identidade surdas que denomina em sua pesquisa de “Santuários para a Identidade”. A seguir, apresento algumas considerações sobre este último aspecto descrito por Perlin:

### 3. 2.3 “Santuários para a identidade”<sup>9</sup>

Nas palavras de Perlin (op.cit), “as identidades surdas não se constroem no “vazio”, mas em locais determinados que são denominados por ela por “locais de transição”.

Um destes locais seriam os *meios sociais ouvintes* como: a sociedade, a família, a escola, onde persiste a idéia pré-ordenada da representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A partir dessa representação, a surdez estaria situada dentro do paradigma da deficiência. Dessa forma, os surdos nestes ambientes vivem em condições de subordinação, parecendo estar vivendo na terra do exílio. Este é o ambiente da cultura dominante onde vive a maioria dos casos dos surdos que são filhos de pais ouvintes. O fracasso deste local de transição na representação para a constituição das identidades surdas faz com que o surdo continue fortemente buscando a rendição a uma outra representação de identidade. Assim, surge o outro local de transição - a *comunidade surda*. (PERLIN, 1998a).

A possibilidade de pertencer à *comunidade surda*<sup>10</sup> pode trazer ao surdo outras representações que não as voltadas para a incapacidade de ouvir, mas que vêem o surdo como capazes e como sujeitos culturais. Dessa forma, estando atentos a estas outras possibilidades de representação compartilhadas dentro da comunidade, os surdos começariam a narrar-se diferentemente.

Creio que a consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência oposicional, o surdo viverá no primeiro ambiente, [meio social ouvinte] onde desenvolverá mecanismos de auto sobrevivência. A transição da identidade vai se dar no encontro com o semelhante, onde novos ambientes discursivos estão

<sup>9</sup> Título utilizado por Perlin (1998) em sua dissertação de mestrado.

<sup>10</sup> Padden, Humphries (1988, p.3) usam o termo “comunidade surda”, para designar um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas, porém não isolado, vivendo no meio de pessoas ouvintes que são maioria. Nestas características entram os aspectos antropológicos: história, língua, cultura e arte; porém, entram outros elementos comuns entre a comunidade surda e ouvinte: a nacionalidade, religião, governo, raça e etnia.

organizados pela presença social dos surdos culturais. A aproximação dos surdos é o primeiro passo para o encontro com outras possibilidades de identidades surdas (PERLIN, 1998a, p. 32).

Dessa forma, segundo Perlin (op.cit), o convívio em comunidade permite aos surdos estabelecerem contatos entre si, proporcionando negociações de diferentes representações de identidades surdas. Através destas relações e trocas de um conjunto de significados e informações de natureza intelectual, ética, estética, artística, social, técnica, etc, podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social que tem uma determinada cultura. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o "nascimento" cultural ou, como chama Wrigley (1996), *A invenção cotidiana da surdez*.

Um outro local de transição, apontado pela autora, seria o "movimento surdo", enfatizando em seus escritos que seria impossível falar de identidade surda sem citar este local. Ele seria responsável pela política da identidade surda. Aqui, descreve a autora, trava-se uma luta entre os surdos e pelos surdos pela revitalização de um estilo de vida surda. Este estilo de vida pode ser visto no ambiente do movimento surdo. Ele faz parte de uma luta com tentativa para conservar e garantir a identidade cultural do surdo. Nesse sentido, o movimento tem como objetivo formular estratégias de ação que garantam aos surdos a sua condição de cidadãos, a justiça social e a resistência a toda a forma de discriminação e exclusão em meio à sociedade. Esse é o fator fundamental da existência deste movimento, lutar pelos direitos dos surdos, resistindo à complexidade da cultura vigente. E, nos dizeres de Perlin, esta resistência não é no sentido de excluir a cultura ouvinte, mas no sentido de abrir o acesso a ela de forma que se sobressaia à diferença. É no movimento surdo que se dá a maior proximidade com o ser surdo cultural e político. O movimento nutre, entre outros elementos, a política da identidade surda. Nesse movimento, estão presentes surdos e alguns ouvintes solidários a esta causa.





**O Brincar infantil:  
revendo o que já foi  
escrito...**

#### **4 O Brincar infantil: revendo o que já foi escrito...**

A maioria das discussões acerca do brincar na infância o coloca como uma prática importante e desejável, na medida em que, segundo os autores Maluf (2003), Kishimoto (1998, 2000) e Friedman (1992), ele parece favorecer “aprendizagens” e o desenvolvimento infantil ao permitir a expressão da criança e sua criatividade. Sem desconsiderar a importância destes estudos, o fato de ter adotado como referencial teórico para este trabalho os Estudos Culturais, proponho-me, neste capítulo, a olhar para essa temática a partir desta perspectiva crítica, com o intento de desnaturalizar o papel essencialmente benéfico do brincar, destacado ao longo da história na modernidade.

Os Estudos Culturais permitem pensar (problematizar) o brincar a partir de questões relacionadas ao poder e à infância, como uma prática cultural produtora de subjetividades. Retomo aqui as idéias de Bujes (2000) quando se refere às práticas culturais que envolvem os brinquedos/brincar, considerando-as como locais pedagógicos. A autora enfatiza ainda o papel de tais práticas nas aprendizagens realizadas pelas crianças, na constituição de suas identidades e de seus modos de pensar. Além disto, valendo-se dos estudos levantados por Steinberg (1997), Bujes afirma entender as práticas culturais do brincar enquanto uma “pedagogia cultural”, possuidora de um “currículo cultural”, que não só acabam por constituir identidades, como também legitimar determinados conhecimentos, tornando-se desta forma espaços nos quais as crianças compreendem a si mesmas e ao mundo em que vivem.

No registro das autoras acima citadas, as práticas relacionadas ao brinquedo e ao brincar parecem isentas de qualquer pretensão associada à neutralidade e à ingenuidade, ao contrário, tais práticas culturais agiriam produzindo efeitos na constituição das identidades dos sujeitos infantis. Dornelles (2004), em seus estudos sobre o brincar, comenta que, atualmente, ainda existe uma tendência de continuarmos a enxergar estas práticas com os olhos da Modernidade, ou seja, consideradando-as como algo prazeroso, natural, neutro, desinteressado e fazendo parte da “essência”

infantil. E, por isso mesmo, pensamos estarem “livres” de qualquer interesse ou imposição cultural, passando a ser utilizadas como possibilidades para se estimular o desenvolvimento infantil.

No entanto, no pensamento da autora, estranhar cada vez mais o que costuma acontecer nas brincadeiras e brinquedos infantis é uma necessidade, tendo em vista que, a partir do século XIX, estas atividades prazerosas, descomprometidas que constituem o brincar infantil, passam a ser utilizadas com vistas ao governo, controle e regulação da criança, servindo-se de produções advindas da Psicologia, Pedagogia e Medicina. Governo aqui “entendido no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens: governo de crianças, governo das almas, ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p.101)

Bujes (2000), em suas análises sobre as práticas discursivas<sup>11</sup> relacionadas ao brinquedo e ao brincar, também desmistifica a sua dimensão “gratuita”, visto que as concebe como espaços públicos onde circulam interesses de toda a ordem, e que, de acordo com seu ponto de vista, estariam disputando o controle e imposição de significados. Dessa forma, a autora propõe que fiquemos mais atentos a seus interesses e compromissos e aponta ainda outras possibilidades:

Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configura com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais diferentes grupos sociais usam a representação para fixar sua identidade e a dos outros (BUJES, 2000 p.227).

---

<sup>11</sup> Vale a pena lembrar que práticas discursivas não são apenas um ato de fala, nem ações concretas e individuais de pronunciamento, mas todo um conjunto de enunciados que formam o campo firme e claro para nossas ações. “Isto equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”(VEIGA NETO 2003, pág.112).

Continuando suas análises, a autora faz aproximações, relacionando as dimensões do imaginário, da linguagem, da cultura e da subjetividade às práticas culturais do brincar:

Se o imaginário é concebido como o domínio das imagens, das fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brincar não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos a seus interesses”. (BUJES, 2000, p.227).

A linguagem é referida por Bujes, como um dos elementos responsáveis pelo processo que institui o sujeito. Neste mesmo sentido, Larossa (1999) menciona que “a linguagem é a condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem p.30”. Bruno Bettelheim quando escreve acerca do brincar infantil também faz uma aproximação deste com linguagem. Este autor aponta para a possibilidade do brincar como uma forma de linguagem, na medida em que, através dele, a criança parece expressar como percebe, organiza, desorganiza o seu mundo interno e a realidade que a cerca:

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos ( BETTELHEIM, 1984, p.105).

Os brinquedos e as brincadeiras, conforme Dornelles (2004), são atravessados pela *kindercultura*<sup>12</sup>, pelo prazer que esta proporciona às crianças. Daí ser importante estarmos sempre problematizando estas práticas culturais, como forma de analisar o processo de fabricação de subjetividades infantis, produzidas em rede com as pedagogias culturais em ação na contemporaneidade.

---

<sup>12</sup> Steingerg (1997) define “kindercultura” como sendo primariamente uma cultura infantil global gestada no âmbito das grandes corporações empresariais.

#### 4.1 Brincando e produzindo cultura...

Segundo Cohn (2005), estudos antropológicos como os da britânica Christine Toren mostram que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também são produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos, segundo esta pesquisadora, têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Esta autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. O brincar seria uma das modalidades de produção cultural empreendida por elas, apesar de não dever ser entendido como uma prática exclusivamente desempenhada por crianças. A seguir apresentarei outros aspectos sobre o brincar a partir das análises teóricas de Gilles Brougère (1998, 2004), que percebe esta prática como um fenômeno cultural.

Segundo Brougère (2004), é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde seu nascimento, num contexto social, e seus comportamentos são impregnados por esta dimensão inevitável. Não existe na criança, segundo o pensamento deste autor, uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira humana não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social:

A criança pequena é iniciada nas brincadeiras por pessoas que cuidam dela, como por exemplo, a mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias brinca por iniciativa própria. Como destaca Wallon, é o adulto que por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Porém, é certo que os adultos brincam com a criança, e esta progressivamente entra na brincadeira do adulto. Assim ela é, inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas (BROUGÈRE, 2004 p.98).

Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade infantil, Brougère diz que perdemos a própria especificidade desse comportamento. Assim, com essa progressiva iniciação na brincadeira, a criança aprende a compreender, a dominar e depois a produzir situações específicas, distintas de outras. “A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (BROUGÈRE, 2004, p.99). Isso é o que permite, por exemplo, distinguir uma briga de verdade daquela que não passa de uma brincadeira. Para que isso aconteça, é preciso que haja acordo e compreensão de determinados sinais. Essa metacomunicação transforma o valor de certos atos, para torná-los falsas aparências, atos que têm um sentido diferente daquele que poderíamos depreender à primeira vista.

Brougère considera a brincadeira uma mutação da realidade, na medida em que se pode mudar seu sentido: “as coisas aí tornam-se outras” (2004, p.99). Os objetos podem adquirir significados diferentes daqueles que aparentam. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. As regras não preexistem às brincadeiras, mas são elaboradas mediante um acordo com quem brinca sobre os papéis e os atos durante o desenrolar da ação. Contudo, acrescenta o autor, é preciso ver que a regra não é a lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora: “Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por todos os que participam da brincadeira e só vale durante aquela brincadeira. Ela só pode ser reformulada ou modificada em comum acordo com os que brincam” (2004, p.101). A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real. Vygotsky (1967) mostrou, claramente, que o imaginário da brincadeira era produzido pela regra.

Brougère, em suas discussões, aponta outro aspecto em relação à brincadeira, é a sua possibilidade de efetivamente servir como um meio de escapar da vida limitada da criança, oportunizando à mesma se projetar num universo alternativo, excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano, um mundo mais apaixonante do que aquele que a cerca. Essa situação frívola diante da parada das obrigações e condições da vida cotidiana surge como um espaço único de experiências para aquele que brinca. Ele pode tentar, sem medo, a confirmação do real. Assim, “a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sobre

pressões funcionais, talvez não fossem tentadas” (BROUGÈRE, 2004, p.102). Por causa disso, o brincar pode ser pensado como um espaço de inovação, de criação para a criança, considerando que ela, nessa situação, experimenta comportamentos novos, criatividade relativa e não absoluta, mas essencial para a descoberta de suas competências.

Portanto, Brougère considera a brincadeira como um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social, e supõe uma combinação conferida por todos que dela participam (convenção). Porém, adverte o autor, muitas atividades elementares da criança pequena, que usualmente se costuma chamar de brincadeira, não são brincadeiras nesse sentido. Este espaço social supõe regras. Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, o jogo se desmancha.

A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar nesse universo. A brincadeira “é um meio de minimizar as consequências de seus próprios atos e, por isso, aprender numa situação de menos riscos” (BRUNER, 1983 p. 52). Contudo, é também um mundo aberto e incerto. Não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar:

A brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso, ou a indeterminação, resultantes da complexidade das causas que estão em ação. É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda a coação interna faz ressurgir a brincadeira... Toda coação externa arrisca-se a destruí-la (BROUGÈRE, 2004 p.103).

A situação assim descrita parece um meio de educação da criança, mesmo que precisemos ser reservados quanto aos benefícios reais que a criança pode retirar dela, na falta de poder colocá-las diretamente em evidência: aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação e produção da cultura, de exercício de decisão e da invenção. Mas, tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode fundamentar na brincadeira um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela

produz também uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto. Além do mais, a brincadeira é ambígua sob outro ponto de vista: ela pode, às vezes, ser também um espaço de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe. Nada garante que a inovação, a abertura, tenham sempre um papel preponderante nesta prática.

Com relação especificamente à cultura, Brougère (2004) argumenta que a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a mesma na medida em que a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira, nas palavras deste autor, é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança apodera-se do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina e reproduz em função do interesse e do prazer que ela extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa daquele que brinca, sem a qual não existiria a brincadeira.

Um último aspecto levantado pelo autor seria a capacidade da brincadeira de assimilar e destruir qualquer distância de culturas. A brincadeira aparece como fator de apropriação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico. Para finalizar, na opinião de Brougère em que pesem os discursos relativos à importância e às contribuições principalmente educacionais das brincadeiras:

Situar a mesma *a priori*, num discurso forçado sobre seu valor positivo seria inviável. De um lado, esse discurso parece encobrir práticas bem diversas e, principalmente, justificativas que, se examinadas de perto faltam com o rigor (BROUGÈRE, 2004, p.89).

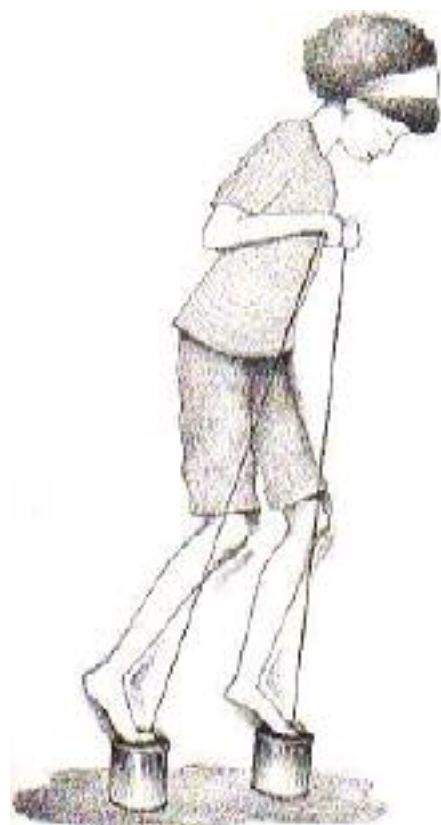
Desse modo, o autor adverte que, em relação à brincadeira, estamos longe de nos situar num campo de certezas. Apesar disso, sabe-se que certas aprendizagens



essenciais parecem ganhar durante seu desenvolvimento, mesmo que não se tenha nenhuma certeza do valor final da brincadeira. A brincadeira é uma questão que parece estar envolta num paradoxo ligado à sua indeterminação, que é, na opinião desse autor, ao mesmo tempo, seu atrativo e seu limite:

A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de experiências com a diversidade, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso (BROUGÈRE, 2004, p.106).

Na verdade, a brincadeira dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. Além disso, Brougère (op. cit.) acrescenta: “não se pode confiar na brincadeira, todavia, é difícil resistir a um convite para brincar...” (p.105).



**Os caminhos da pesquisa**

### 5.1 Pesquisando o brincar inspirada na etnografia...

Realizando-se sob uma inspiração etnográfica, esta investigação tem como intento analisar as produções interativas surgidas durante o jogo imaginário do brincar de crianças surdas, pertencentes à classe de educação infantil de uma escola de surdos. Buscará traçar possíveis relações dessas produções lúdicas com a constituição da identidade surda.

André (2005), quando aborda em suas discussões a aplicação da pesquisa etnográfica à área da educação, menciona que o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, afirmando, dessa forma, que o que se faz são estudos do *tipo* etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito:

Existe, pois, uma diferença de enfoque nestas duas áreas (referindo-se à antropologia e à educação), o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas, e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados (ANDRÉ, 2005, p.28).

Seguindo em suas discussões, André (op. cit.) explica mais detalhadamente o que considera um trabalho do tipo etnográfico em educação, citando algumas características, entre elas, “em primeiro lugar quando ele (referindo-se ao trabalho) faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (p.28). Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas, a autora menciona outras características, como o contato direto entre o pesquisador e a situação pesquisada, o que permite ao mesmo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência investigada. Nessa situação, a autora refere que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise do material empírico, o que considera uma condição fortemente determinante da pesquisa do tipo etnográfica. E isso

permite que ele (o pesquisador) responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2005, p. 29).

Num estudo desta natureza, verifica-se que a preocupação central é com os significados que passam a ter, para os indivíduos pesquisados, as ações e os eventos que ocorrem em seu ambiente de interação. Tais significados podem ser expressos diretamente pela linguagem, ou então ser transmitidos indiretamente pelas ações, constituindo sistemas de organização de comportamentos e modos de vida formadores da cultura. O trabalho de campo bem como o tempo de contato direto do pesquisador com a realidade a ser pesquisada varia de acordo com os objetivos estipulados para seu estudo.

Outras características destacadas por André (2005) como importantes em um estudo etnográfico referem-se à ênfase dada pelo pesquisador ao processo, àquilo que está ocorrendo e não ao produto ou nos resultados finais da pesquisa. Além disso, atenta para o uso da descrição: “o pesquisador faz uso de grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (p.29).

No contexto deste estudo, desenvolvi o processo de investigação do brincar por intermédio da aplicação de um questionário que foi respondido por profissionais que trabalham na educação de surdos e da observação participante. As respostas na íntegra, escritas neste instrumento se encontram no capítulo dos anexos. Para a observação participante, utilizei como metodologia a análise de gravações em *video tape* das situações do brincar, desenvolvidas pelas crianças surdas numa sala de aula que foi adaptada pela direção da escola para situações lúdicas, contendo brinquedos, jogos pedagógicos, etc. (uma espécie de “brinquedoteca”). As gravações sobre as quais foi feita a análise foram realizadas em encontros previamente combinados com a professora da turma, o que será mais detalhado no capítulo que trata sobre o trabalho empírico. As entrevistas foram realizadas através da elaboração de um instrumento que consta nos anexos deste trabalho.

O que busquei com isto foi descrever as situações lúdicas desempenhadas pelas crianças surdas neste contexto escolar, tentando compreendê-las enquanto prática cultural, e entender seus possíveis significados, tendo como base o referencial teórico proposto neste trabalho. Posteriormente, através da decupagem e escrutínio deste

material, foi produzida a análise, construída com base na interpretação e leitura crítica deste material.

Motivos convenientes ao meu objeto de pesquisa levaram-me a escolher a filmagem como recurso para fazer a coleta do material empírico. O fato de os sujeitos pesquisados, sendo surdos, utilizarem-se de uma modalidade lingüística de caráter viso-espacial, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – torna necessária a utilização do *video tape* como um instrumento fundamental para a coleta de dados, na medida em que viabiliza a transcrição dos mesmos, pois permite a gravação das imagens, abrindo a possibilidade para que sejam vistas tantas vezes quantas forem necessárias, proporcionando um melhor entendimento das ações vividas pelas crianças e da linguagem por elas utilizada.

López (1991) recomenda o uso da técnica de gravação em vídeo quando não é possível, através da simples observação, captar, processar e operacionalizar os aspectos a serem considerados na investigação, como: comportamentos, linguagens, aspectos comunicativos de todo tipo, etc.

Ao assistir às imagens gravadas em *video tape*, é possível descrever as ações e representações dos atores, a produção lingüística e a reconstrução dos significados que são criados e recriados no cotidiano do brincar. André (op.cit.) comenta que a análise dos dados, que tem o vídeo como fonte primária na abordagem etnográfica, vem sendo muito utilizada nos últimos anos pelos pesquisadores da área da educação, que têm obtido resultados muito positivos.

Erickson (1989) ressalta que a vantagem da análise das informações em fita de vídeo é a redução da tendência do observador de passar rapidamente à indução analítica, na medida em que pode ver e ouvir mais de uma vez qualquer fato transcorrido durante a seção, bastando acessar os recursos tecnológicos de “rew” ou “ff” que são comandos básicos oferecidos por qualquer filmadora. Os registros em *video tape* permitem também a qualificação das análises realizadas, uma vez que permitem a “socialização” das mesmas, abrindo espaço para discussões e reflexões, na busca da melhor aproximação na constituição do objeto pesquisado.

Outro aspecto interessante levantado por André (op.cit), referente à coleta de dados através da filmagem, é a interação que acontece entre pesquisador e as crianças que estão sendo pesquisadas em ambiente escolar. Durante as gravações, tive a preocupação de que, inicialmente, as crianças não permitissem o meu acesso livre dentro do seu ambiente do brincar, mas, ao contrário do que pensava, desde a gravação piloto fui acolhida pelas crianças com as quais tive prévio contato. Ao iniciar as sessões de filmagem, percebi, inclusive, que as crianças já tinham designado o meu papel, que seria “incorporado” no cenário lúdico das brincadeiras, ou seja, eu seria “*camera man*”. Dessa forma, pouco a pouco, as crianças foram permitindo a filmagem em ângulos bem próximos, sem interromper o que estavam fazendo.

Ao trilhar os caminhos da pesquisa etnográfica, o pesquisador encontra vários desafios, já que há terrenos movediços e incertezas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, as questões inicialmente formuladas estão sujeitas a reformulações, na medida em que novas informações acerca do objeto pesquisado apontam para caminhos novos e talvez contrários ao que estava sendo seguido. Para tanto, torna-se imprescindível o uso de um plano de trabalho aberto e flexível (ANDRÉ, op.cit.).

As novas direções da pesquisa etnográfica em educação sugerem uma maior preocupação do pesquisador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos pesquisados ou aos grupos investigados. Além disso, é necessário também tornar claro para o leitor da pesquisa as opções teóricas que conduziram o/a investigador/a às interpretações do material coletado.

## **5.2 Trabalho Empírico**

### **5.2.1 Critérios para a escolha da escola...**

Os critérios que defini para a escolha da escola foram os seguintes:

- a. Ser exclusivamente para surdos;
- b. Ter classe de educação infantil;
- c. Localizar-se no perímetro urbano do município de Porto Alegre;

A partir desses critérios, entrei primeiramente em contato com a direção e a supervisão da escola na qual trabalho atualmente, que é uma instituição pública e que possui os requisitos exigidos para a pesquisa. O primeiro passo foi marcar uma reunião com a direção e a supervisão, na qual expliquei os objetivos e as intenções da pesquisa, bem como as vantagens desta ser realizada nesta escola porque, além de preencher os requisitos necessários a este estudo, já possuo determinado grau de interação com a comunidade escolar, o que facilitaria os acessos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, principalmente com relação à coleta de dados.

Obtive como resposta a este contato a aceitação por parte da equipe de direção e supervisão, bem como o apoio para o que fosse necessário. O trabalho de campo desenvolveu-se, então, numa escola pública, cujo âmbito de abrangência compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio (incompleto).

### **5.2.2 Conhecendo a escola...**

O local pesquisado é uma instituição pública pertencente a uma fundação do Estado, a FADERS - Fundação de Articulação de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades.

Localiza-se geograficamente na zona norte do município de Porto Alegre, em um bairro de classe média. O prédio amplo está dividido em duas grandes áreas de assistência aos surdos: uma de caráter pedagógico, que é a escola, e outra de caráter clínico, local onde estão os profissionais que fazem os atendimentos individuais como: fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, etc. Dessa forma, o mesmo prédio abriga duas instituições: a clínica e a escola.

A escola, como já mencionei anteriormente, possui um regime seriado da Educação Infantil ao Ensino Médio incompleto, sendo que o número de alunos em cada turma é o previsto por lei, variando um pouco para mais ou para menos, conforme a demanda de alunos e a disponibilidade de profissionais.

O corpo docente atualmente é bem diversificado, composto por profissionais que entraram recentemente através de concurso público realizado no ano de 2005 e por profissionais mais antigos que acompanharam a instituição desde o período em que ela ainda era somente um centro clínico de atendimento e estimulação precoce ao deficiente auditivo. Tais profissionais presenciaram momentos históricos que marcaram a trajetória da educação de surdos, ao ser “atravessada” por diferentes políticas educacionais.

Atualmente a escola está em fase de reestruturação de seu projeto político pedagógico, para o que, quinzenalmente, os professores juntamente com a equipe da direção, supervisão e orientação educacional reúnem-se, discutindo suas práticas de atuação junto ao aluno surdo, de forma a privilegiar no âmbito da aprendizagem a cultura a qual o aluno encontra-se inserido.

### **5.3 Pensando na escolha dos sujeitos...**

Com relação aos alunos selecionados para fazerem parte desta pesquisa, estipulei os seguintes critérios;

- a. Crianças surdas, usuárias de LIBRAS, que não apresentassem problemas neurológicos, ou outras deficiências associadas;
- b. Crianças que estivessem freqüentando a Educação Infantil.



### 5.3.1 Conhecendo os sujeitos selecionados...

Através de entrevista informal realizada com a professora e os pais, pude captar algumas características do grupo as quais descrevo a seguir:

Os alunos selecionados para a pesquisa freqüentam o Jardim de Infância no turno da tarde e encontram-se na faixa entre cinco e sete anos de idade. O grupo pesquisado, de forma geral, tem esta etapa da Educação Infantil como a primeira experiência de escolarização, sem ter freqüentado nenhum serviço de estimulação precoce anteriormente ou desenvolvido trabalho pedagógico em algum centro de educação infantil, tendo em vista que a escola não oferece Maternal.

As crianças, em sua maioria, pertencem à classe baixa possuindo situação socioeconômica precária. Todas são filhas de pais ouvintes. Residem em Porto Alegre ou em municípios da grande Porto Alegre. A turma compõe-se de cinco crianças:

Nome (fictício)	Idade
Andressa	6
Marcos	7
Tatiana	6
Hélio	5
Tales	7

A professora titular da turma é ouvinte e fluente na Língua de Sinais. Sua formação inclui o Magistério e cursos complementares que a habilitam a trabalhar com crianças surdas. Atua nesta instituição há 22 anos, desde quando ainda era Centro de Atendimento Clínico para Deficientes Auditivos.

#### **5.4. Estratégias utilizadas para a coleta de dados**

Antes de iniciar esta seção que diz respeito à fase de coleta de dados, pensei que seria importante mencionar que a presente pesquisa foi realizada seguindo os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética da ULBRA, uma vez que envolve crianças como sujeitos de estudo. Dessa forma, enviei ao Comitê de Ética o projeto, explicando de que se trataria a presente pesquisa. Após esta etapa, obtive como resposta do Comitê o parecer positivo, permitindo, assim, que eu desse continuidade as etapas subsequentes da pesquisa. O documento de aprovação que foi expedido pelo referido órgão encontra-se no anexo A .

Dando prosseguimento a esta seção, trago aqui a primeira medida que tomei, antes de começar a fase de coleta do material empírico. Esta consistiu em fazer uma reunião com os pais das crianças que provavelmente participariam da pesquisa. Neste encontro, eu me apresentei, expliquei a eles a que se destinava este estudo, quais eram seus objetivos e a importância da colaboração deles no sentido de autorizarem a participação de seus filhos nesta investigação. A professora titular também estava presente neste momento. Depois, perguntei aos pais se eles autorizavam o uso das imagens de seus filhos que posteriormente seriam gravadas e reproduzidas sob forma de fotos e vídeos. Ao final da reunião, distribuí um formulário de autorização e pedi que os pais que estivessem de acordo com esta proposta assinassem a folha. Todos os pais autorizaram. Estas autorizações encontram-se no anexo V deste trabalho.

Para dar início à coleta de dados, conversei previamente com a professora e combinamos que seria interessante fazer um “primeiro contato” com a turma, antes de começar a filmar. O objetivo principal desses encontros seria de familiarização das crianças com a pesquisadora durante os momentos em que elas estivessem brincando.

Assim, comecei fazendo algumas “visitas”, acompanhando-as em horários de lanche, na hora do conto, na hora das atividades na mesa e, paulatinamente, nessas interações, fomos construindo um vínculo. Assim, minha presença foi se tornando parte do seu dia-a-dia e não, uma novidade até o dia de início das filmagens.

Combinei com a professora o horário e o local para as gravações semanais. O tempo de gravação seria de trinta minutos a uma hora, conforme a tolerância das crianças, pois, segundo a professora, essa faixa etária manifesta freqüentemente indisposição ou cansaço com a atividade devido ao tempo muito prolongado. O local escolhido foi uma sala que tem o nome de “Laboratório de Aprendizagem”, ambiente que é utilizado na escola, com o funcionamento semelhante ao de uma sala de recursos. Neste local, normalmente são oferecidas às crianças vivências concretas, através de jogos e estratégias lúdicas, dos conteúdos vistos em sala de aula, complementando, dessa forma, suas práticas de aprendizagem. Além desta função, este local também é utilizado pelas turmas como “brinquedoteca”, principalmente nos dias de chuva.

Escolhi esta sala por ser própria ao objetivo a que me proponho (observação do brincar), pela variedade de brinquedos, estimulando assim as crianças a brincarem. Fundamento a escolha do local recorrendo a Silva (2006) que, em suas discussões sobre o brincar, afirma que, para se pesquisar o brincar infantil, uma das preocupações centrais deve ser identificar espaços privilegiados para a emergência desta atividade. Estes locais, segundo esta autora, devem ser propícios para o encontro entre crianças, ricos em sua diversidade de brinquedos e/ ou recursos materiais variados e respeitosos com relação ao interesse da criança, de forma que ela brinque “do que quiser” e de “quem quiser” sem restrições.

Entre os locais apontados pela autora, ela destaca a “brinquedoteca”, na medida em que aparenta ter condições mais privilegiadas para este tipo de estudo, pela multiplicidade de brinquedos existentes, bem como pela organização espacial orientada para o desenvolvimento de brincadeira. O “laboratório de aprendizagem”, neste caso, assemelha-se à estrutura de uma “brinquedoteca” pela infra-estrutura que possui, porém não é utilizado somente para fins de recreação, como já expliquei anteriormente. Por esta razão, escolhemos este local e também pela maior facilidade para realizar as filmagens.

O “laboratório de aprendizagem” consiste numa sala ampla e bem iluminada, contendo como mobiliário um baú de brinquedos variados, um armário com roupas de

teatro, uma mesa com cinco cadeiras, uma estante contendo jogos de mesa e livros infantis, um espelho grande, preso à parede com dimensões de 1,80m de altura por 3m de largura, além de um espaço amplo para deslocamentos. Penso ser importante destacar que a infra-estrutura descrita acima encontra-se ao alcance das crianças, permitindo um fácil acesso a esses recursos, sem necessitar, em princípio, da ajuda de outras pessoas. Assim, o que visei foi deixá-las com a maior autonomia possível para escolherem o brinquedo e organizarem as suas brincadeiras.

Houve alguns empecilhos que me levaram a parar as filmagens por alguns dias como, por exemplo, as férias escolares de julho, o período de inverno que levou muitas crianças a faltar à aula. Segundo a professora, ocorriam muitas faltas por não terem roupas adequadas para o inverno, por problemas pessoais ou familiares, ou por contraírem doenças infecciosas próprias deste período, como resfriados, dor de garganta, sinusite.

O período de filmagem aconteceu entre os meses de junho a outubro do ano de 2006. Foram realizados um total de dez encontros, o tempo médio de cada sessão era de 45 minutos a uma hora. O tempo total de gravação, somando os dez encontros, foi de 7h:4 min. O passo seguinte foi a transcrição deste material videografado.

A tarefa de transcrever este tipo de material foi bastante trabalhosa e demandou um tempo bem maior que o necessário para o registro de situações usuais com sujeitos ouvintes/ falantes. Além disso, o fato de as crianças estarem ainda em fase de aquisição da Língua de Sinais demandava um olhar de pessoas que tivessem contato diário com elas, além do conhecimento da Língua de Sinais. Para esta etapa, eu contei com a colaboração da professora titular da turma e com uma professora surda, ambas usuárias da LIBRAS, além também da minha própria experiência como fluente em LIBRAS.

A construção dos dados envolveu o exame do conjunto de vídeos do grupo focalizado que foram transcritos, bem como a seleção de episódios de interesse à presente discussão, explorando as questões relacionadas à reflexão acerca do brincar de crianças surdas que serão apresentadas no capítulo de análise.



**Brincar infantil:  
direcionando o olhar  
para o material  
empírico...**

## 6.1 Historiando aquilo que vi...

Ao realizar a transcrição da filmagem, pude perceber que, a cada encontro realizado com as crianças surdas, surgiam “mil” situações lúdicas, o que de certa forma me preocupou, pois ficaria muito difícil contemplar todas estas situações na discussão que empreendo nesta pesquisa. Desta forma, assumindo o risco das minhas escolhas pessoais, optei por utilizar na análise alguns episódios do brincar. Neste sentido, minha proposta para este capítulo é apresentar estes episódios sob forma de pequenas histórias.

### Episódio 1: O espetáculo musical

Tales pega um brinquedo de plástico e finge que é uma câmera e que está filmando. Neste momento, Tatiana, Andressa e Hélio largam seus brinquedos e dirigem-se para a frente do espelho, que é amplo, quase do tamanho da parede da sala e começam a dançar. Hélio pega a “câmera” de Tales, que agora pega um tambor e batuca nele, ao lado das meninas. Tatiana e Andressa dirigem-se para o baú de brinquedos e pegam instrumentos musicais. Tatiana escolhe o chocalho, Andressa, o pandeiro e começam a tocar e a dançar na frente do espelho.

É como se fosse um show, onde Hélio e eu estávamos também incluídos no papel de “cameraman”. Andressa volta ao baú, pega uma baqueta de tambor e finge que é um microfone, e daí começa a cantar<sup>13\*</sup> (de faz-de-conta) e dançar intensamente. Tatiana sacode o chocalho, sorrindo e dançando. Hélio, que está filmando,\* pede a Tatiana que diga alguma coisa para a câmera, ela faz um sinal, que em Português, quer dizer – “eu amo vocês”. Depois, ela se dirige para ao baú, onde troca chocalho pelo tambor, volta ao “palco” e segue tocando. Hélio segue filmando a apresentação.

---

\* Uso este asterisco para indicar ações ou objetos que são realizados ou utilizados pela criança durante a brincadeira somente de faz-de-conta, não correspondendo, portanto, à realidade.



Andressa (à direita) e Tatiana pegam os instrumentos musicais no baú e correm para frente do espelho onde começam a tocar e a dançar.



Hélio (à esquerda) pega um brinquedo e finge estar filmando, enquanto Tales dança e sacode o chocalho.



Andressa (à esquerda) volta ao baú, e pega uma baqueta de tambor que finge ser um microfone, e daí começa a cantar e dançar.

## Episódio 2: O passeio de Andressa

Andressa pega suas duas filhas (bonecas), coloca-as no carrinho e sai para passear pela sala. De repente, ela fica agitada e rapidamente começa a procurar algo em sua bolsa quando pega o telefone celular e “atende”. Em seguida, ela começa a emitir com a boca vocalizações desarticuladas numa fala\* de faz-de-conta. Paralelo a sua conversa ao telefone, ela segue seu passeio empurrando o carrinho. Após alguns minutos de conversa, Andressa faz uma parada no seu andar, como se estivesse ouvindo do interlocutor algo que não gostou, em seguida faz uma expressão de preocupação no rosto e, depois, faz um movimento de negativa com a cabeça. Depois disto, ela pára de vocalizar e passa a responder ao interlocutor em LIBRAS, dizendo que está ruim, e que vai pensar – depois encerra a ligação, seguindo seu passeio pela sala. Logo após, tira uma das crianças do carrinho e coloca-lhe um termômetro, medindo a febre. Depois, pega o estetoscópio e escuta\* (de faz-de-conta) o coração de sua colega Tatiana. Além disso, ela também coloca o termômetro sob o braço da amiga. Tatiana responde em LIBRAS que ela não está com febre.



Andressa passeia com as filhas e “fala” ao telefone.



Andressa com expressão de insatisfação ao telefone.





Andressa pára de vocalizar e passa a responder ao interlocutor em Libras:  
-Acho ruim(1)! Tenho (2) que ver(3) e pensar(4)!

### Episódio 3: O coração bate?

Andressa caminha até o recanto das bonecas, pega uma e começa a auscultar o coração, parece brincar de médica. Depois de um tempo, posiciona melhor o estetoscópio no peito da “paciente”, aperta as hastes no ouvido como se fosse para ouvir\* melhor. Em seguida, olha para a câmera e sorri.



#### Episódio 4: “Contando histórias de faz-de-conta: quando falar é uma brincadeira”

Andressa convida Tatiana para brincarem na mesa onde há alguns livros. As duas sentam, a seguir Andressa escolhe um livro e, folhando suas páginas, começa a contar a história para a amiga Tatiana. Andressa movimentava amplamente os lábios numa fala de faz-de-conta, enquanto seu dedinho desliza sobre o texto da página. Depois disso, Andressa mostra as figuras à Tatiana, que parece interessada. Quando eu me aproximo com a câmera, ela se envergonha e sorri.

#### Episódio 5: O atropelamento: de menino à cachorro

Hélio aproxima-se do ônibus\* que é dirigido pelo colega Marcos. Hélio faz o sinal de “parar” para o motorista. Marcos não pára\*, seguindo com o ônibus em movimento\*, através de mímicas e movimentos corporais. Como o ônibus não “parou”, Hélio vai para a frente dele e faz mais uma vez o sinal de parar. Não sendo atendido, ele avisa ao “motorista” que morreu, fazendo o sinal correspondente, e se atira no chão na frente do ônibus. Marcos põe a direção (que na verdade trata-se de um disco de plástico que ele finge ser o volante do ônibus) em frente ao rosto, querendo demonstrar ao colega que não o vê, e continua fazendo os movimentos e expressões correspondentes à ação de “dirigir”. Hélio afasta-se e deita-se num colchonete, permanecendo ali com os olhos fechados por alguns minutos. Depois, Hélio levanta e rapidamente avisa a Andressa para atendê-lo rápido que ele está quase morrendo e volta a deitar, fechando os olhos e aguardando a chegada de ajuda. Andressa, que está no interior do ônibus\*, pega o celular de dentro da bolsa e atende\*, como se estivesse ouvindo atentamente o interlocutor. Após alguns instantes, ela faz uma expressão de espanto, pavor em relação à mensagem que está sendo dita pelo seu interlocutor. Em seguida, Andressa faz o sinal de doente aos colegas, depois guarda rápido o celular e grita, avisando aos colegas, fazendo sinal de pronto socorro e (rápido) que o “cachorro” morreu. Então, o “motorista” pára o ônibus, e Andressa aponta para o colega Hélio que parece estar no hospital\* deitado. Marcos (o motorista) põe o “volante” do ônibus embaixo do braço, pega o estetoscópio e escuta\* o coração de Hélio, depois faz sinal aos amigos de que

ele não morreu, afastando-se do colega. Hélio sorri e fica de quatro imitando um cachorrinho. Depois, o cachorrinho vai até o baú de brinquedos, coloca um brinquedo na boca e entrega-o a Andressa. Marcos e Tales também caminham de quatro, juntando-se ao amigo “cachorro”, colocando brinquedos na boca e levando-os para Andressa que sorri.



Hélio faz sinal para o ônibus parar.



Hélio (de pé) avisa a Marcos (em LIBRAS) que morreu.



Andressa atende o telefone e, na seqüência, executa os sinais (Libras), “cachorro” e “doente”.

## Episódio 6: Os três porquinhos e a fada do chapéu vermelho

Andressa dá a idéia a Hélio de brincarem de “os três porquinhos”. Ela já começa a planejar o papel que cada colega poderia assumir na história. Hélio combina com Tatiana e Andressa que ele será o lobo e as duas colegas os porquinhos. As meninas concordam e já saem correndo pela sala. Elas sentam no tapete que serve como uma casa imaginária.

Hélio, no papel de “lobo”, faz com a mão a mímica de “bater na porta” e depois ladeia a cabeça, direcionando as mão ao ouvido como se fosse ouvir a resposta dos porquinhos, estes estão quietinhos. Andressa faz o gesto de porta trancada. Hélio sopra, e a casa\* cai\* (de faz-de-conta). Os porquinhos fogem. O lobo vai atrás. Hélio avisa as meninas que agora a casa é de pedra, fazendo o sinal correspondente em LIBRAS, as meninas concordam.

Tales, que não está na brincadeira, entra na casa (que, na verdade, trata-se apenas de um tapete onde eles estão sentados). Hélio assopra, assopra até que ele cai no chão, parecendo estar cansado de tanto soprar e, levantando-se, vai embora. Andressa, a porquinha, aproveita para abrir\* a porta da casa e sair atrás do lobo, que foge. Ela o alcança e mata-o com uma facada. Andressa avisa a Hélio que acabou a brincadeira. Hélio não aceita e diz que ainda não acabou. Andressa mata-o de novo.

Hélio vai para o baú, pega um chocalho e faz-de-conta que é uma arma e, com o auxílio da boca, aponta para Andressa e faz sons como se estivesse atirando. A menina cambaleia e cai no chão, simulando que morreu. Hélio avisa a Tatiana que o porquinho morreu, para ela deixar que ele vai cuidar. E fica em cima de Andressa, observando-a por alguns instantes, até que ela abra os olhos. Hélio avisa a ela que agora ele será o “porquinho”.

Marcos se aproxima-se, Hélio pergunta a ele se ele quer ser o “lobo” agora. Marcos não aceita, afastando-se. Hélio pega um chapéu vermelho semelhante ao de uma bruxa e põe na cabeça. Ele avisa às colegas (que ainda são porquinhos) que ele é a fada vermelha, e que quando ele fizer o movimento de mágica, elas terão de cair mortas no chão. Hélio pede às colegas que esperem na casa, elas concordam e voltam à casa\* dos porquinhos. Passados alguns instantes, Hélio faz sinal para as porquinhãs

virem e, mexendo as mãos de forma como se estivesse atirando um encanto, dirige-se a Andressa que cai morta\* no chão. Da mesma forma, ele se volta para Tatiana, que cruza os braços e não aceita a sua mágica, ela diz que não quer morrer. Hélio olha para ela e fica sem reação, ele parece decepcionado. Depois, Hélio afasta-se da colega, em seguida ela cai no chão, ficando com os olhos abertos ao lado de Andressa.

Hélio vai ao encontro de Marcos perguntar se ele aceita ser o “lobo”. Marcos aceita, então Hélio avisa às meninas que o lobo agora é Marcos. Todos fogem do lobo, correndo pela sala. Tales pega um brinquedo e finge que o mesmo é uma arma e vai até o lobo, fazendo a expressão de que está atirando no lobo. Marcos avisa que aquilo não é uma arma, mas sim, um brinquedo de filmar e, por isso, não pode matar o lobo. Os porquinhos correm para a casinha de faz-de-conta. Marcos respeita o limite imaginário da porta e não entra. Hélio avisa a Marcos que ele tem que assoprar e falar. Marcos afasta-se parecendo estar cansado. Andressa aproveita e escapa correndo, quando tropeça no tapete de borracha e cai no chão.



Hélio (à direita de pé) faz o gesto de “bater na porta”, depois encena que ouve as “porquinhas” colocando a mão no ouvido.

### Episódio 7: Quem quer cortar o cabelo?

Hélio põe uma cadeira na frente do espelho, pega um pote contendo escovas, pentes e objetos de cabeleireiro. Ele convida Marcos para brincar de cortar seu cabelo, ele seria o barbeiro e Hélio, o cliente. Marcos aceita. Andressa aproxima-se e tenta auxiliar Marcos. Hélio não deixa e diz a ela que não pode cortar cabelo porque isso é feito por homens, e ela é mulher. Andressa fica indignada e avisa que não tem importância e, tirando a escova da mão de Marcos, começa a pentear Hélio. Marcos afasta-se e fica só observando.

Tatiana aproxima-se e fica olhando. Agora Andressa pega um boneco pequeno que estava dentro do pote e finge que é um borrifador de água e começa a borrifar água de faz-de-conta em todo o cabelo de Hélio. Depois, Hélio pega outro boneco que está dentro do pote e avisa a Andressa para ela cortar seu cabelo, este boneco seria a tesoura. Depois de cortar o cabelo do colega, Andressa passa um pente fino. Hélio reclama que está com dor. Ela olha o colega com uma expressão séria e diz que não dói. A seguir, Andressa passa o “cargo” para Hélio.

Agora Marcos é quem senta na cadeira do cabeleireiro, Hélio é o barbeiro. Hélio, primeiramente, passa o pente no cabelo do colega, depois, pega de dentro do pote um boneco que ele finge ser um borrifador de água e, assim, Hélio borrifa água em todo o cabelo de Marcos. Depois, ele pega um boneco verde e finge que é um cortador elétrico, fazendo inclusive barulho com a boca. Tatiana observa os colegas de longe. Hélio termina o corte, arrematando as bordas com a navalha\* (de faz-de-conta) que, na verdade, é um pente comum. Depois, ele se olha e sorri, dando um tchauzinho.

### Episódio 8: LIBRAS/Português: cruzar as fronteiras faz parte da brincadeira

Andressa pega o teclado velho de um computador que estava no baú, senta-se na mesa junto com Tatiana. Andressa pergunta à amiga seu nome e, concomitantemente ao sinal da letra feito pela amiga, Andressa mostra as respectivas letras no Português escrito no teclado do computador. Depois, Andressa troca a dinâmica, ela faz as letras em LIBRAS, e Tatiana encontra-as no teclado, apertando

com o dedo. Marcos aproxima-se da mesa. Andressa convida-o a sentar, depois pergunta o seu nome e faz a mesma coisa que fez na vez de Tatiana. Ele mostra seu nome no alfabeto manual, e Andressa encontra os dígitos no teclado, apertando a letra localizada. Depois, chega a vez de Marcos apertar as letras realizadas por Andressa em LIBRAS.

Andressa agora se dirige a Tatiana e pergunta a ela o nome da vovó e da sua mamãe, a amiga não responde, parece não saber, então Andressa pega a mão da amiga e dedilha no teclado as letras de forma aleatória, como se estivesse escrevendo o nome dos avós da colega. Voltando sua atenção para Marcos, Andressa aponta-lhe uma letra no teclado e pede que ele dê o sinal correspondente em LIBRAS. Ficam assim por algum tempo, depois ela aperta uma tecla e diz a Marcos que esta tecla indica que é o fim, fazendo ao amigo o sinal correspondente em LIBRAS.

Episódio 9: Entre “bigodes e saias” : cruzando fronteiras quanto à identidade de gênero

Tales, Marcos e Hélio dirigem-se para o armário do teatro. Cada um escolhe uma roupa, Marcos pegou uma saia preguçada e, olhando para a professora, oferece para ela. A mesma diz que não quer e sugere para ele vestir. Ele fica encabulado e sinaliza que não, como se vestir saia fosse proibido para homens. Tales veste um casaco, este faz conjunto com a saia que Marcos tem na mão. Tales apanha a saia de Marcos e veste. Tales olha-se no espelho e começa a dançar e a rebolar em frente ao espelho. Ele e seus colegas riem muito dessa situação. Marcos sugere a Tales que dê umas “voltinhas” em sua coreografia, mostrando com seu corpo ao amigo como deveria fazer. Tales começa a dar voltas e nota que a saia vai levantando com o ar. Ele e Marcos sorriem, parecendo gostar.

Tatiana vai até o armário do teatro e escolhe um paletó e uma gravata para vestir, ela parece estar vestida como um homem. Ela solicita a ajuda da professora para fazer o nó na gravata. Marcos fica admirado e sorri da colega estar vestida “daquele” jeito (masculino). Marcos chama a professora para ver a situação que ele parece achar absurda. Tales agora colocou uma “echarpe” no pescoço, ele segue dançando e rebolando na frente da professora. Tales representa uma típica identidade feminina.



Marcos sorri e pede a Tales que dê umas “voltinhas”. Tales pega no armário uma bolsa e põe no ombro. Tatiana que está vestida de terno e gravata senta-se à mesa junto com Hélio. Marcos pega a saia que Tales tirou, agora que ele viu o amigo usando-a, parece não achar mais isto um absurdo. Marcos veste a saia e começa a rodar e pular pela sala várias vezes, enquanto sorri e observa-se no espelho. Tales vai ao armário e veste uma blusa de mulher roxa com bolinhas rosas, depois pega outra saia e, vestindo-a junta-se a Marcos. Os dois giram e dançam intensamente em frente ao espelho.



Tales olha-se em frente ao espelho, vestindo uma saia e um casaco feminino. Tatiana oferece-lhe um colar, que é aceito prontamente

#### Episódio 10: O parto “diferente”

Hélio sugere a Tatiana que ela é um cachorro. A colega aceita, então ele diz que o cachorro está doente e pede à menina que se deite para poder examinar. Ele pega o estetoscópio de dentro da maleta e alcança-o à Andressa que se põe a auscultar. Ela firma bem as hastes, parecendo querer ouvir melhor, assim “examina” o peito, a barriga e as pernas. Chegando no joelho, ela põe a mão na boca fazendo uma expressão de espanto, dizendo que o cachorro está muito doente e que tem um bicho no joelho.

Hélio auxilia-a, alcançando um objeto que Andressa usa para abrir o joelho da colega. Andressa retira o bicho do joelho da amiga e avisa tratar-se de uma borboleta. A seguir, retira a borboleta e põe fora. Depois, Tatiana levanta-se e sorri, Hélio pergunta a ela se o joelho continua doendo. Ela avisa que sim. Então, eles a fazem deitar novamente, Andressa pega o estetoscópio, ausculta o joelho da amiga e, utilizando um



apagador como “bisturi” de faz-de-conta abre o joelho novamente. A seguir pega com as duas mãos o que tinha ali que agora parece tratar-se de uma criança, um bebê. Andressa confirma, fazendo o sinal correspondente em LIBRAS. Ela o coloca sobre o peito da mãe (Tatiana) que sorri. Hélio entrega de novo o bisturi\* para Andressa, ela tira mais “coisas” do joelho e, entrega para Hélio que põe fora. Andressa fecha\* o local da cirurgia com umas marteladas no joelho e, concomitantemente a isso, faz algumas vocalizações com a boca. Depois, vai até o baú, e pega um bebê de brinquedo e coloca-o no carrinho, este era o bebê que havia nascido do joelho do cachorro na história.



Andressa ausculta a “paciente”.

Tatiana (deitada) sinaliza que segura no colo um bebê (imaginário).

#### Episódio 11: O conserto da cadeira

Hélio e Andressa reúnem todas as cadeiras da sala ao redor do tapete. Hélio separa uma cadeira, dizendo que ela está doente e estragada e deve que ser consertada. Em seguida, Hélio pega a maleta e, tirando o martelo de dentro, começa a bater nas pernas da cadeira. Andressa aproxima-se. Hélio diz à Andressa que as pernas da cadeira precisam de parafuso. Andressa pega de dentro da maleta o estetoscópio e, posicionando as hastes do aparelho nos ouvidos, começa a auscultar cada perna da cadeira. Hélio bate com o martelo nelas. Depois disso, Andressa

novamente pega o estetoscópio, firma as hastes nos ouvidos, como que para ouvir melhor, e ausculta cada perna da cadeira. Em seguida, Andressa avisa Hélio que as pernas já estão boas. Depois do “conserto”, eles colocam a cadeira junto com as demais.

#### Episódio 12: Tatiana vai ao hospital

Andressa pega o ônibus\* e pede ao motorista Hélio para descer no hospital. Chegando ao hospital\*, vai ao encontro de Tatiana que está no colo da professora. Andressa dá-lhe uma injeção, depois pega o termômetro na maleta e mede a temperatura\* de Tatiana. Agora ela parece brincar de ser médica. Hélio sai do ônibus e coloca-se ao lado de Andressa. Ele põe a mão na testa da menina, parece querer ver se ela está com febre. Andressa avisa à professora que ela é a vovó de Tatiana.

Hélio, que está ao lado de Andressa, pega o estetoscópio da maleta e começa a auscultar Tatiana. Ele fica absolutamente parado, parecendo querer ouvir melhor e vai deslizando o êmbolo do aparelho em várias partes do peito da menina. Depois, avisa que está bom. Andressa põe uma máscara (de dentista) e dá uma nova injeção em Tatiana. Hélio põe um objeto, com formato de uma meia esfera embaixo da blusa de Tatiana na altura do peito. Depois, diz que ali tem muito sangue.

Marcos pega o telefone e diz a Andressa que vai ligar, avisando que venham rápido (quem eu não sei). Ele pega o aparelho e fala de faz-de-conta, em seguida, faz uma pausa como que para ouvir a resposta de seu interlocutor e desliga. Hélio tira de dentro da maleta uma baqueta de tambor que finge ser um microfone e pede para a paciente, no caso a Tatiana, falar que ela está doente, com febre e que tem dor. A menina pronuncia com a boca sons desarticulados, falando de faz-de-conta.

Hélio sai do lado de Andressa. Andressa pega o microfone e pede para Tatiana falar\* de novo. Hélio volta e dirige-se até a maleta, ali ele põe uma máscara (de dentista). Depois, pega o estetoscópio e pede para a vovó deitar Tatiana. A seguir, envergando o corpo por cima da menina, começa a auscultar\* várias partes de seu corpo. Enquanto isto, Hélio abre e fecha a mãozinha, parecendo imitar os batimentos do coração. Ao final, diz que está bom. Andressa diz a Hélio que Tatiana está com uma

bola de sangue muito grande, apontando para o objeto escondido por Hélio embaixo da blusa da menina. Andressa diz que tem cheiro ruim e que está sujo. Hélio sugere que limpe. Marcos pega o telefone e diz que vai avisar Tales rápido. Andressa mexe no objeto com a seringa, como se estivesse sugando aquele “sangue”. Depois, pega o estetoscópio e ausculta novamente esta parte do peito da colega. Dessa forma, avisa a Tatiana que ela já está boa e que já pode voltar para sua casa.



1. Andressa dentro do ônibus, falando\* ao telefone..

2. Hélio pega o estetoscópio e pede a “vovó” para deitar Tatiana. A seguir começa a auscultar\* várias partes de seu corpo.

3. Hélio tira de dentro da maleta uma baqueta de tambor, que finge ser um microfone, e pede para a “paciente” falar que ela está doente, com febre e que tem dor.

### Episódio 13: O último vôo da borboleta

Andressa pega no armário do teatro uma varinha que tem uma estrela na ponta, como as varinhas que as fadas usam nos contos de fadas. Ela sinaliza que agora é uma borboleta, sacudindo os braços, ela realiza movimentos leves como se estivesse voando e voa usando o faz-de-conta. Em seu vôo, ela se dirige para a frente do espelho, ali ela ensaia passos de dança, sacudindo paralelamente sua varinha. Seguindo seu vôo imaginário, a borboleta Andressa transforma cada colega ao bater com sua varinha de condão na cabeça de cada um. Em seguida, ela pega uma baqueta

de tambor e, fingindo que é um microfone, começa a falar de faz-de-conta, emitindo vocalizações com a boca enquanto voa. De repente, a borboleta é atacada por um lobisomem de nome Hélio que sai correndo atrás dela.

A borboleta assustada foge gritando até que consegue escapar do lobisomem. A borboleta cansada vai se refugiar em frente ao espelho e ali se deita com a varinha de condão a seu lado. O lobisomem Hélio alcança a borboleta Andressa, mas, desta vez, não quer pegá-la, ele lhe dá de presente um batom, ela aceita, mas continua deitada. O lobisomem Hélio, percebendo que a borboleta não está bem, pega um estetoscópio de brinquedo e, posicionando-o nos ouvidos, começa a auscultar as costas da borboleta, ficando com os olhos parados como que para ouvir melhor. Depois, Hélio faz massagem em Andressa que permanece imóvel. Por fim, Hélio sinaliza aos amigos que se aproximam que a borboleta morreu.

#### Episódio 14: O passeio de ônibus

Tales organiza as cadeiras uma atrás da outra, depois vai até o baú de brinquedos e pega um disco voador de plástico, ele se senta na primeira cadeira da fila e começa a “dirigir”, usando um disco-voador de plástico como volante. Em sua cadeira, Tales balança o corpo de um lado para o outro, querendo demonstrar que o veículo está em movimento\*. Após alguns minutos, ele faz sinal aos amigos, significando “ônibus”. Imediatamente, todos os seus colegas largam o que estão fazendo e “entram” no ônibus\* sentando nas cadeiras.

Andressa leva um livro e começa a “ler\*” enquanto não chega a sua “parada”, assim, ela desliza os pequenos dedinhos sobre as frases do texto do livro. Além disso, Andressa também leva um carrinho com dois bebês. De repente, Andressa é tomada por uma expressão de surpresa no rosto. A seguir, ela começa rapidamente a procurar algo na bolsa, até que ela pega o “celular”. A menina atende\* o aparelho (que parece ter chamado), vocalizando sons desarticulados com a boca, Andressa utiliza uma fala de faz-de-conta. Depois, ao desligar o telefone, ela explica em LIBRAS aos colegas quem havia ligado. Tatiana leva o tambor para o ônibus e toca enquanto o ônibus anda de faz-de-conta. Hélio dirige-se para a frente do ônibus, faz sinal para o coletivo parar,

o motorista não pára, então ele se atira no chão, em frente ao ônibus, fazendo sinal de que morreu.



Tales organiza as cadeiras uma atrás da outra, depois vai até o baú de brinquedos e pega um disco voador de plástico, ele se senta na primeira cadeira da fila e começa a “dirigir”, usando um disco-voador de plástico como volante.

## Episódio 15: A casa imaginária

Hélio convida Andressa para brincar de casa. Andressa aceita, os dois convidam Tatiana para ser o bebê da casa, ela aceita. A casa é “montada” em cima de um tapete que está encostado na parede. Hélio e Andressa passam algum tempo compondo a casa e pensando de que forma utilizarão os objetos e brinquedos na brincadeira. Eles escolhem vários brinquedos e objetos que julgam importantes ter na casa.

Hélio traz o telefone, uma bolsa, uma carteira e um batom e entrega-os a Andressa, que está dentro da casa organizando onde estes objetos ficarão. Hélio pega no armário do teatro uma maleta, abre e retira de lá dois telefones celular. Ele mostra a Andressa que diz que um é para ele e será o telefone do papai, o outro permanece na maleta. Hélio traz do armário um terno feminino e diz a Andressa que este é de mulher, entregando-o à menina. Andressa estranha a roupa e não aceita, fazendo sinal de que é para homem. Eles olham para a professora que confirma a resposta de Hélio. Então, Andressa aceita. Hélio continua trazendo coisas para Andressa.

Andressa pede para Hélio pegar no baú o sinal sonoro da porta, que estava faltando (digamos a campainha?). Hélio vai até o baú e pega o chocalho e vem sacudindo-o bem próximo a seu ouvido, em seguida bate na porta\*, sacudindo o instrumento musical. Andressa abre a porta, olha o chocalho que está nas mãos de Hélio e sorri. Em seguida, Hélio entrega-o a ela e vai embora correndo. Andressa toca-o por alguns instantes, e depois guarda num lugar dentro da casa.

De repente, a filha (Tatiana) foge da casa, Hélio ameaça que vai buscá-la, em seguida ela retorna e deita-se no colo de Andressa. Hélio traz um teclado de computador e senta no meio do tapete. Enquanto mexe no teclado, olha para a parede como se estivesse vendo imagens lá. Ele avisa para Tatiana e Andressa que se trata de um video-game. Ele explica a seu modo os comandos no teclado e mostra na parede os “resultados”. As meninas olham atentamente. De repente, ele toca uma tecla e sinaliza que acabou o jogo. Hélio avisa que agora é de manhã e que vai trabalhar, então, ele se afasta da casa.

Andressa pega o telefone e começa a falar de faz-de-conta, pronunciando sons aleatórios com a boca, em seguida passa o telefone para Tatiana, dizendo para ela

falar com o papai. De repente, Hélio bate na porta (de faz -de- conta), realizando o gesto correspondente a esta ação, olha para Andressa e coloca a mão no ouvido para ver se consegue ouvir\* (de faz-de-conta) alguma resposta. Andressa avisa em LIBRAS que ele deve pedir para entrar utilizando o telefone. Hélio executa o gesto que em LIBRAS significa “telefonar”. Andressa atende, utilizando o telefone de brinquedo ela fala com Hélio e, em seguida, passa o telefone à Tatiana que, na brincadeira, é sua filha. Tatiana fala de faz-de-conta com Hélio. Depois, Andressa desliga o telefone e abre a porta da casa para Hélio.

Hélio trouxe um carrinho de bebê para dentro da casa. Andressa e Hélio em sua brincadeira parecem representar papai, mamãe e a filha, a família. Hélio pega um brinquedo e finge ser uma máquina fotográfica, ele a mostra para Andressa e diz que quer tirar uma foto. Andressa pega a filha no colo (Tatiana) enquanto Hélio bate a foto.

Marcos, com um casaco na mão, bate\* na porta da casa, Andressa abre e pega o casaco. Marcos vai embora e busca no armário do teatro outras roupas e entrega-as a Andressa. Desta vez, ele usa o telefone fazendo o sinal em LIBRAS que corresponde a telefone, para avisá-la de que está em frente a sua casa e deseja que abra a porta. Andressa sorri, abre a porta e pega o cabide com a roupa. Andressa move os ponteiros de um relógio de madeira que está dentro de sua casa parecendo indicar que tempo está passando.



1. Hélio telefona (em LIBRAS) para Andressa pedindo que abra a porta.
2. Andressa, após falar com Hélio, passa o telefone para a “filha” falar com o “papai”.

### Episódio 16: A casa imaginária II: nasce outro bebê

Tatiana aproveita que os “pais” (Hélio e Andressa) estão distraídos e foge da casa. Hélio sinaliza a Andressa que a “filha” fugiu e que poderá morrer. Andressa pede para ele ir resgatá-la. Hélio captura a menina que está escondida embaixo da mesa. Os pais (Andressa e Hélio) arrastam-na por uma perna. Chegando em casa, Andressa dá duas palmadas na menina. (Acho curioso que Tatiana leva a sério seu papel de bebê, a ponto de não caminhar pela sala, mas engatinhar. Além disso, no diálogo com os pais, ela não responde (em LIBRAS), pois bebês ainda não sabem falar).

Andressa avisa Hélio para correr rápido que agora nasceu outro bebê. Os dois dirigem-se para o baú de brinquedos. Hélio olha para o carrinho de bebê que tem três bonecos dentro. Hélio pega um e diz a Andressa que este é dos dois. Ele empurra o carrinho com os três bebês para dentro da casa. Chegando lá, Hélio pega um bebê, põe no colo e faz que está embalando, preparando a criança para dormir. Depois, deixa o bebê em pé no colo e bate nas suas costas, carinhosamente, contra seu ombro. A seguir, deita o bebê numa almofada e avisa a Andressa que ele dormiu.

### Episódio 17: Abram alas para o passageiro “especial”

Hélio dirige-se a Andressa e faz sinal de “ônibus”. Isto quer dizer que chegou a hora desta brincadeira. Este veículo surge quando cadeiras são enfileiradas uma em frente da outra. Assim, os dois recolhem todas as cadeiras da sala. Hélio tenta pegar Tatiana (na brincadeira é um bebê) no colo, ele tem dificuldade, a colega ajuda caminhando, ele a põe sentada dentro do ônibus. Hélio avisa a Andressa que o ônibus é grande e que para andar tem que pagar, então ele coloca uma cadeira perpendicular às demais e diz que ali é o lugar do cobrador. Hélio senta-se no primeiro banco, o do “motorista”. Ele avisa a Andressa e a Tatiana que estão atrás que ele vai andar rápido. Andressa concorda e faz movimentos com o pé, indicando a ação de acelerar.

Hélio demonstra que está dirigindo através da execução de movimentos e expressões corporais. Ele usa o dedo indicador para representar o ponteiro do velocímetro do ônibus, a medida em que o ônibus vai ganhando velocidade seu dedo



vai subindo. Depois, ele faz o sinal de correr. De repente, o motorista faz sinal de que parou, assim, ele abre\* a porta do ônibus e avisa que vai entrar um passageiro. Hélio então desce\* do ônibus e encena estar ajudando o passageiro a subir no veículo. Hélio pede a Andressa para pôr Tatiana (o bebê) no colo, porque o ônibus está lotado e esta passageira precisa sentar. Andressa obedece prontamente. Dessa, forma surge um lugar para esta passageira que, segundo Hélio trata-se de uma vovó. Depois, Hélio retorna a seu lugar e continua a dirigir o ônibus.

#### Episódio 18: Tatiana vai para a escola

Hélio que estava dirigindo o ônibus agora pára o veículo, pega uma maleta e pede a professora para ir ao canto da sala onde está a mesa e tocar o sinal da escola. Ele explica para a professora que ele e Andressa levarão a filha (Tatiana) para a escola. A professora faz o que o menino pede e em seguida faz sinal com a mão correspondente ao sinal de entrada dos alunos.

Hélio leva a menina até a professora e avisa que na maleta está o lanche. Andressa percebe que a mesa da escola não tem cadeira, então busca duas cadeiras para elas se sentarem. Depois disso, Hélio volta ao ônibus e pega um brinquedo para a filha; retornando até a escola, ele avisa para a professora que a menina o esqueceu. Agora Hélio e Andressa voltam ao ônibus.

Andressa avisa a Hélio que agora eles vão para o trabalho. Só que antes Andressa sorri e diz para Hélio que ele esqueceu a direção do ônibus lá na escola. Ele, sorrindo, vai até a professora e pega o disco plástico que ele usa como direção. Depois disso Hélio coloca o ônibus novamente em movimento imaginário, utilizando gritos, expressões corporais e seu dedinho indicador como velocímetro. Andressa desce do ônibus e diz que vai trabalhar, então avisa para ele ir para longe. Hélio não aceita a idéia deles se separarem e diz que eles trabalham juntos. Então os dois ficam num canto da sala, simulando que trabalham.

Enquanto isso, a professora aproxima-se deles com Tatiana pela mão e diz que já é quase noite e que veio entregar a menina, pois a escola já fechou. Hélio levanta e diz à professora que não é o momento, e que depois do trabalho eles irão pegar a

menina. Hélio pede para a professora voltar para seu lugar e esperar lá. Andressa aproxima-se e confirma o que Hélio falou, pedindo à professora que volte para seu lugar longe. A professora, então, avisa à Tatiana que elas voltarão para a escola. Hélio e Andressa afastam-se do lugar em que encenam estar trabalhando e vão para dentro do ônibus. Hélio dirige o ônibus e, em determinado momento, os dois descem e vão até a escola. A professora avisa a eles que estão atrasados. Eles avisam a professora que compraram presentes para o bebê, então entregam dois pequenos quadrinhos para Tatiana.

A professora diz que achou muito bonitos os presentes que Tatiana acaba de ganhar. Hélio tenta pegar a filha no colo. A professora recomenda para ter cuidado que agora é noite. Hélio avisa à professora que está chovendo. A professora oferece um guarda-chuva. Hélio não aceita e diz que ele tem um no carro, deslocando-se até o ônibus. Andressa está sentada, esperando no ônibus. Hélio avisa a Andressa que está chovendo e que precisa de um guarda chuva. Depois volta até a professora e faz o sinal correspondente a “guarda-chuva”, então ele abre um guarda-chuva para ele e outro para Tatiana.

Assim os dois retornam para o ônibus. Hélio, antes de entrar no ônibus, dirige-se às ilustrações referentes aos astros que estão coladas na parede da sala. Ele aponta para a ilustração que tem desenhos de estrelas e lua e diz a Andressa que agora é noite. Andressa pergunta pela chuva. Ele diz que não tem o desenho da chuva para mostrar. Eu peço à professora que ela desenhe no quadro a chuva. As crianças sorriem e observam com atenção a professora desenhando a chuva.

Hélio pede à professora a caneta e desenha mais pingos no quadro, enfatizando que a chuva é intensa. Ele desenha uns pingos maiores, outros menores. Andressa vai até o quadro e tenta deixar o desenho dos pingos mais parelhos. Ela diz que eles estão muito grandes. Hélio não gosta e começa a discutir com Andressa. Por fim, ela apaga o desenho de Hélio deixando só o da professora. Hélio protesta, demonstrando que não gostou e reclama para a professora. Eles retornam ao ônibus, Tatiana senta-se no colo de Andressa. Hélio dirige.

### Episódio 19: A casa imaginária III

Andressa organiza e limpa a casa imaginária. Hélio atira todos os objetos que estava no ônibus no meio do tapete. Andressa olha a bagunça e sinaliza a Hélio, avisando que “isto é feio”, referindo-se à bagunça. Ela olha para a professora que só observa. Hélio pega o chocalho e sacode perto do ouvido intensamente, depois põe-no num lugar na casa onde eles costumam dormir. Hélio avisa à Andressa que este chocalho será o despertador para, quando estiverem dormindo, acordarem. Hélio recomenda à Tatiana que durma e dá um brinquedo para ela abraçar. Tatiana age como um bebê, engatinhando.

Hélio sai da casa e volta a descarregar o ônibus, depois pega uma caixa e, aproximando-se da casa, faz um gesto à Andressa de que está batendo na porta. Ela prontamente faz o gesto de que a está abrindo. Hélio entra, põe no chão uma caixa com os objetos e reclama à Andressa que Tatiana está brincando quando deveria estar dormindo. Ele vai até Tatiana e tira-lhe o brinquedo, dizendo que é para ela dormir. A menina deita-se. Hélio põe uma almofada embaixo de sua cabeça. Por alguns minutos, Hélio pega um brinquedo e fica brincando com o nenê. Ele age semelhante a um adulto que está brincando com um nenê. Depois, Hélio pede à Tatiana que vá dormir.

Andressa segue organizando os objetos na casa. Hélio avisa que é hora de eles irem dormir. Hélio pega o chocalho e sacode perto de seu ouvido. Depois, pergunta para a professora onde está o relógio. A professora alcança para ele um relógio grande de parede feito de madeira. Ele se admira com o tamanho e o leva para Andressa para ela estabelecer a hora de dormir. Ela marca uma determinada hora, mas Hélio não concorda. Eles discutem, Andressa pega o relógio das mãos de Hélio. Hélio chora, fica emburrado e senta - se num canto da casa\*. A professora interfere, consolando-o.

Andressa que está sentada no tapete da casa\* junto com o relógio começa a chamar Hélio aos gritos. Hélio não responde, pois está agachado com a cabeça escondida no meio das pernas. A professora explica que o motivo da discussão é que Hélio quer que seja de manhã, e Andressa, de tarde. Andressa aproxima-se de Hélio e,

mostrando-lhe o relógio, tenta um acordo. Finalmente, chegam a um consenso e colocam o relógio do lado do chocalho, ou seja, do despertador, da sineta.

Curiosas, a professora e eu perguntamos a eles o que era aquilo, apontando para o chocalho que estava ao lado o relógio. Hélio respondeu que aquilo era o relógio. Não nos contentamos e apontamos especificamente para o chocalho que estava ao lado do relógio e perguntamos o que era aquilo. Hélio respondeu que era o sinal de acordar, ou seja, o despertador. Ele associou o chocalho que faz barulho com o despertador.



“(...) perguntamos o que era aquilo. Hélio respondeu que era o sinal de acordar, ou seja, o despertador. “

#### Episódio 20: O casamento

Andressa fala a Hélio que agora eles são namorados, ela dá início a uma nova brincadeira. Andressa diz a Hélio que eles vão se casar. Hélio aceita. Andressa chama Marcos para fazer o papel de padre. Andressa encena a típica “entrada da noiva” na “Igreja”: ela caminha de forma “pausada” e “feliz”, indo ao encontro do “noivo” (Hélio) que está a sua espera. Os dois dão-se as mãos e caminham até o altar onde “padre” Marcos já está esperando os “noivos”. Hélio começa a procurar no bolso do paletó as alianças, eles as encontram, elas são de faz-de-conta. Os noivos fazem a troca de

alianças. Ao final da “cerimônia”, o padre abraça e cumprimenta-os. Então, os noivos sorriem e, de braços dados, preparam-se para a saída da “igreja”. Eles caminham devagar e sorriem muito.



**Brincar Infantil:  
articulando os significados**

## 7. Brincar Infantil: articulando os significados

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (COSTA, 1998, p.239).

O presente capítulo configura-se como um espaço na dissertação em que coloquei frente a frente o material empírico coletado e as teorizações que compõem esta dissertação. Minha intenção, aqui, foi estabelecer um diálogo entre estes dois elementos, na medida em que sabemos que as considerações que surgem a partir desta relação são, na verdade, o que fazem falar a pesquisa. Este é um confronto crucial e necessário, pois permite que se produzam novas significações, novos efeitos de sentido para o que está sendo analisado.

A escolha nesta dissertação pelo referencial teórico pós-estruturalista permitiu-me entender que as coisas não estão aí, soltas no mundo, mas antes existe um olhar que as institui. Um olhar que é constitutivo, na medida em que, sob sua égide, elegemos certos modos, atribuímos determinados significados e sentidos para falarmos acerca de determinados objetos na cultura. Dessa forma, penso que essas infinitas possibilidades de leitura que passam a constituir “realidades” deixam claro que a posição do pesquisador - daquele que olha - não tem nada de neutra. Com isso, nessa parte introdutória gostaria de dizer que não busquei em nenhum momento em minhas colocações e análises uma pretensa neutralidade. Minha intenção aqui foi discutir a prática cultural do brincar, entendendo-a enquanto espaço de encontro com a(s) diferença(s). Como elemento substantivo desta análise, a discussão que aqui empreendo tem como foco examinar a possibilidade da(s) diferença(s) estar(em) agindo como construtora(s) / (produtora/s) da identidade surda.

Assim, ao examinar o material videografado, procurei identificar nos “episódios” das brincadeiras *que possíveis diferenças seriam estas*. Em que momentos do cenário

lúdico elas estariam se manifestando, cruzando-se ou encontrando-se? Como este encontro entre as diferenças poderia ser possível? Posteriormente, busquei apontar de que forma esses elementos poderiam estar operando em relação à produção da identidade surda. O trabalho de análise deteve-se nos episódios de faz-de-conta, apresentados no capítulo: Historiando aquilo que vi.

A condução desta discussão acontece da seguinte forma: nesta primeira seção intitulada “Brincar Infantil: um território de diferenças...”, inicio minhas considerações acerca do brincar para dar visibilidade a esta pedagogia cultural enquanto um espaço fértil em diferenças. Além disto, busco apontar que diferenças seriam estas. Dessa forma, direciono meus questionamentos a essa possibilidade de leitura. Posteriormente, na subseção “Diferenças culturais: surdos e ouvintes um encontro possível...”, optei por fazer um recorte nas diferenças encontradas, dando continuidade à discussão e direcionando meus questionamentos para a diferença escolhida.

### **7.1. Brincar infantil: um território de diferenças...**

Na trilha a caminho das diferenças, ao observar o brincar desse grupo de crianças surdas, arrisco um primeiro olhar, o que me levou a fazer algumas considerações: O brincar me pareceu um território cultural permeado por muitas diferenças que se referem respectivamente a identidades de gênero, culturais, geracionais, de classe, étnicas, etc. Tais diferenças parecem ser trazidas para o interior do brincar pelas crianças surdas, principalmente, através da assunção dos papéis (personagens) encenados. Para ilustrar essas situações onde estas diferenças aparecem, trago a seguir alguns fragmentos dos episódios do brincar que comentarei posteriormente.

No primeiro episódio intitulado “Entre bigodes e saias”, Tales e Tatiana, utilizando-se de roupas e acessórios do armário do teatro, divertem-se muito ao vivenciarem na brincadeira sua identidade de gênero oposto. Ele transgride sua condição de “menino” (identidade masculina), vestindo blusa, saia, colar e acessórios femininos. Além disso, Tales executa em frente ao espelho encenações relacionadas ao universo feminino: ele dança e rebola. Tatiana interage intensamente com o colega depois de vestir terno e gravata, retratando uma típica identidade masculina.



No episódio “Abram alas para o passageiro especial”, Andressa e Tatiana vivenciam em seu passeio no ônibus imaginário um encontro com a terceira idade. Esta diferença é introduzida no episódio quando uma pessoa idosa “entra” no ônibus, introduzida pelo faz-de-conta de Hélio que desempenha o papel de motorista. Este, em determinado momento, “para” o veículo, “desce” do ônibus e ajuda a vovó a “subir”. Depois ele pede para Andressa (que vivencia ser a mamãe) pôr sua “filha” (vivida por Tatiana) no colo para dar lugar para a vovó sentar. Esta personagem, a “velhinha”, não é encenada por nenhum deles, ela só está presente no brincar pelo faz-de-conta. Surpreendentemente, isto parece não ter feito diferença alguma quanto à forma de tratamento dispensado a este personagem. Ao contrário, as crianças demonstraram interagir com a vovó de forma cuidadosa, respeitosa e plena de consideração. As crianças trazem aí para o cenário do brincar a diferença de geração.

Na trama dos episódios “A casa imaginária”, “A casa imaginária II: nasce outro bebê”, “A casa imaginária III”, “Tatiana vai para a escola” e “O casamento”, as crianças (Andressa, Hélio, Tatiana) vivenciam cenas referentes às identidades: materna, paterna, de filho, de casal, marido, esposa e profissional. Desta forma, Hélio representa um homem na fase adulta, que também é pai e esposo, assumindo na cena lúdica compromissos referentes a estas identidades como: trabalhar, comprar coisas para a casa, ter uma família (onde Andressa é a esposa e Tatiana a filha bebê). Na dramatização ao chegar em casa depois de ter “trabalhado”, Hélio assume as identidades de esposo e de pai que oscilam na medida em que o personagem interage em contextos específicos: a identidade paterna entra em cena quando ele executa uma série de ações com os “filhos” (que são vividos por Tatiana e as bonecas), como por exemplo, quando faz brincadeiras, carinhos, toma determinados cuidados e faz recomendações. Outro exemplo destas situações acontece no episódio “A casa imaginária II: nasce outro bebê”, quando Hélio pega um bebê, põe no colo, e faz como se estivesse preparando a criança para dormir. Depois, ele põe o bebê em pé contra seu ombro e bate carinhosamente nas suas costas. A seguir, Hélio deita o bebê numa almofada e avisa à Andressa que ele dormiu. Em “A Casa imaginária III”, Hélio, ao retornar a sua “casa”, reclama a Andressa (a mamãe) que Tatiana está brincando quando deveria estar dormindo. Andressa e Hélio, na interação desses episódios,

encenam ações que envolvem compromissos, cuidados e preocupações próprios de quem exerce o papel de um casal como: quando decidem ter filhos (episódio "A casa imaginária II: nasce outro bebê"); quando buscam e levam a filha para escola no episódio "Tatiana vai para a escola"; quando manifestam situações de preocupação quanto à integridade física dos filhos como quando resgatam a filha (Tatiana) que tenta fugir da casa imaginária (episódios "A casa imaginária I e II").

Como se pode observar no transcorrer dos episódios, as diferenças parecem brotar intensamente durante a interação das crianças na dinâmica do brincar, na medida em que seus personagens, durante as tramas, assumem diferentes posições de sujeito (identidades). Estas diferentes situações que são representadas pelos personagens me fizeram lembrar a concepção de identidades descrita por Hall (2004) quando menciona que "as identidades referem-se às posições que os sujeitos assumem, pontos de apego temporário que as práticas discursivas constroem para nós (p.112)." Além disso, a possibilidade de um personagem ser habitado por várias identidades que oscilam, como por exemplo, o caso de Hélio, que na trama do episódio "A casa imaginária", encena ser pai, esposo, trabalhador, etc, faz-me recordar o caráter móvel e fragmentado das identidades do sujeito pós-moderno descritos por Hall e da inviabilidade das mesmas serem unificadas, fixas e estáveis. Vejamos esse aspecto através das palavras de Hall:

Esse processo (processo de identificação) produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.(...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 1997, pág.13)

As brincadeiras parecem-me portas de entrada na cultura, nas quais as diferenças entram e saem ao serem trazidas pelas crianças através das múltiplas identidades que habitam seus personagens. No episódio "O casamento", as crianças retrataram uma prática da cultura, lá estavam os "noivos" (Hélio e Andressa), ela

encenando a típica “entrada da noiva” na “Igreja”, caminhando de forma “pausada” e “feliz”, deslocando-se ao encontro do “noivo” (Hélio) que de longe, junto do “padre” (Marcos), estava a sua espera. As crianças não se esquecem de encenar o momento da troca das alianças que, na tradição deste rito religioso, representam o símbolo visível que marca o compromisso de união do casal. Sobre este cruzamento - brincar e cultura - Brougère, (2004) em seus estudos, afirma:

A brincadeira é a entrada na cultura (...). A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2004 p.77).

Dessa forma, comungo com as idéias deste autor ao vislumbrar a possibilidade das brincadeiras serem, entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca da forma como elas a percebem. Além disso, outro ponto a considerar durante as interações e vivências de tais identidades (personagens) é a possibilidade da criança, através da brincadeira, experimentar e manipular os códigos culturais e sociais de forma a projetar ou exprimir, por meio de comportamentos e discursos uma relação individual com esses códigos. Penso que um exemplo desta situação de manipulação dos códigos sociais e culturais aconteceu no primeiro episódio aqui mencionado “Entre bigodes e saias”, onde Tales e Tatiana brincam com suas identidades de gênero, encenando ser do sexo oposto. Esta pareceu-me uma forma de transgressão das fronteiras identitárias, neste caso de gênero, na medida em que possibilitam às crianças assumirem papéis que não condizem com suas identidades usuais. As crianças compreendem esta restrição, mas parecem desconsiderá-la na ação lúdica. Nesse sentido, Brougère afirma: “A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (p.77).

Desta forma, o brincar pareceu-me um território onde as fronteiras podem ser deslocadas e fragilizadas. Para que isso aconteça, o brincar oferece uma ferramenta

lúdica: o faz-de-conta. O brincar de faz-de-conta parece propiciar às crianças surdas o apagar das margens a dissolução e o distanciamento de suas diferenças como a de não ouvir, por exemplo, permitindo assim que, através da vivência de seus personagens na cena lúdica, elas cruzem as fronteiras, movendo-se por entre territórios simbólicos de diferentes culturas e identidades, proporcionando um exercício, ainda que temporário e limitado, de vivência do “outro”, do diferente, da diferença. Assim, as crianças surdas podem transitar por ações, identidades ou situações de certo modo inacessíveis em suas experiências cotidianas por “n” motivos, seja pelo fato de serem surdas, ou por serem ainda crianças, ou porque tais identidades jamais poderão ser assumidas por elas a não ser no jogo (como no caso de transformar-se em um animal) como ocorreu nos episódios “O último vôo da borboleta”, no qual Andressa encena ser uma borboleta e Hélio um lobisomem; “O atropelamento de menino a cachorro”, onde Hélio, após ter sido “atropelado”, vai para o hospital e, no final do episódio, transforma-se num cachorro; e ainda no episódio “Os três porquinhos e a fada do chapéu vermelho”.

Desta forma, penso que, a partir dessas vivências com esse repertório de múltiplas diferenças, suas identidades (inclusive a surda) poderiam ir se configurando a partir deste território (o brincar) de fronteiras e híbrido. Este ponto da discussão reservei para ser discutido, mais detalhadamente, na próxima seção, já que me aproximo do final desta seção, na qual minha intenção foi de situar o brincar como um espaço de cultural onde circulam diferenças. Assim, finalizo esta seção fazendo ainda uma consideração final. Apoiando-me nos estudos desenvolvidos por Bhabha (2001), questiono se a prática cultural do brincar não poderia ser entendida também enquanto um entre-lugar, um “espaço intersticial” entre identificações, na medida em que abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a(s) diferença(s) sem uma hierarquia suposta ou imposta: “É na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas da *nação* [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 2001 p.20). Ao mencionar a idéia de hibridismo cultural, refiro-me ao sentido metafórico de hibridismo atribuído pela teoria cultural contemporânea que é descrito por Silva (2004) como movimentos que permitem o contato entre diferentes identidades, “os

cruzamentos de fronteiras”. Dessa forma, “Cruzar fronteiras (...) pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam - “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, 2004, p.88).

## **7.2 Diferenças culturais surda e ouvinte: um encontro possível**

Dando continuidade às minhas considerações acerca do material empírico, menciono aqui algo que me chamou a atenção durante os episódios gravados. Refiro-me ao fato de ter encontrado, (como recorrência) em vários momentos, e de diversas formas, representações da cultura ouvinte imbricadas às experiências do brincar de crianças pertencentes à cultura surda. Pude notar que as crianças surdas trazem freqüentemente, esta diferença cultural para o cenário lúdico, seja através da vivência de seus personagens, quando assumem uma identidade ouvinte (permitindo-se ações como falar e ouvir), seja durante a composição de seus cenários lúdicos, quando interagem com artefatos culturais pertencentes à cultura ouvinte como, por exemplo, o telefone, o microfone, o estetoscópio, etc.

Dessa forma, estando ciente de que seria impossível explorar nos limites desta análise todas as diferenças aqui percebidas na dinâmica do brincar – o que se tornaria muito amplo e demandaria um tempo que extrapolaria os limites de realização desta etapa final do Mestrado – optei por desenvolver esta análise deste ponto em diante, tomando a diferença cultural ouvinte presente na dinâmica do brincar como alvo desta discussão.

Assim, direciono para a diferença escolhida meus questionamentos iniciais: a discussão que proponho se faz no sentido de problematizar que possíveis efeitos as vivências de tais representações (da cultura ouvinte) presentes nas encenações do brincar poderiam causar à produção da identidade surda. Seria reforçando seu caráter de corpo remediado, medicalizado, deficiente, reeducável, paciente? Estariam estes elementos agindo no sentido de demonstrar a preponderância da cultura ouvinte sobre a cultura surda? Estariam agindo através do brincar, enquanto uma pedagogia cultural (BUJES, 2000), trabalhando no sentido de reforçar nos surdos o caráter de minoria, de

corpo remediado, dificultando desta forma que as crianças surdas construam sua identidade cultural enquanto membros da cultura surda? Até que ponto também a vivência de tais papéis não estaria contribuindo para a formação da identidade surda? De que forma essas representações da cultura ouvinte poderiam estar se fazendo presentes, proporcionando o encontro com a diferença? Além disso, quais os elementos presentes neste espaço lúdico que poderiam representar ou reforçar a alteridade surda?

Para dar mais consistência ao empreendimento analítico, tomei os episódios narrados anteriormente e elaborados a partir dos eventos de observação e organizei-os em três unidades analíticas, elegendo três focos que apresentarei logo a seguir. Gostaria de ressaltar, porém, que tal medida de desmontagem das narrativas foi tomada apenas como artifício didático para a realização desta análise. Feito este esclarecimento, os focos sobre os quais fiz um esforço mais detido de escrutínio foram os seguintes:

1ª) Personagens: Neste foco, visei analisar a multiplicidade de personagens que são incorporados pelas crianças durante os episódios, trazendo as possíveis identidades que são experimentadas (vivenciadas) pelas crianças, e que se cruzam e superpõem-se durante as cenas do faz-de-conta. Além disto, busquei verificar os modos pelos quais as crianças compõem estes personagens e os recursos que utilizam: linguagem, gestos, pantomimas ou ações típicas.

2ª) Enredo: Unidade de análise cujo elemento centralizador foram os enredos criados pelas crianças. Estabeleci como objetivo examinar suas ações, ao constituírem uma trama em que incluem os artefatos culturais (objetos ou brinquedos), trazidos por elas mesmas na composição do cenário lúdico durante o brincar. Ao propor este foco visei observar os tipos de ações desenvolvidas pelas crianças, desencadeadas em relação aos significados (convencionais) representados por tais artefatos.

3ª) Por trás do pano: O que pretendi com esse foco foi analisar a ação das crianças nos “bastidores” da brincadeira, verificando como elas anunciam, planejam, negociam os papéis a serem encenados, articulados ao faz-de-conta. Além disto, também me propus

a observar quais recursos lingüísticos as crianças utilizam nesta etapa de configuração destes papéis e na composição do cenário lúdico.

### **7.2.1 Sobre os personagens...**

Com relação aos personagens vivenciados nas situações lúdicas, como já mencionei na seção "Brincar infantil: um território de diferenças...", observei que as crianças brincam na composição dos papéis, assumindo diversas identidades oriundas do contexto familiar ou do mundo profissional adulto. Além disso, notei que muitas vezes estas identidades se superpõem, sendo matizadas no decorrer dos episódios através do faz-de-conta por outras identidades como a identidade ouvinte, a materna ou de gênero, por exemplo. No episódio "O passeio de Andressa", há um intercâmbio de identidades assumidas pela menina: a materna (a mamãe que passeia com as filhas), a de ouvinte (o personagem fala e ouve ao telefone celular) e a surda (no final da cena a menina responde em LIBRAS ao interlocutor).

O mesmo acontece no episódio "O espetáculo musical", em que as crianças incorporam as identidades de músicos e de ouvintes, quando brincam de cantar oralmente e tocar os instrumentos musicais, e a identidade surda, ao utilizarem a LIBRAS para a negociação dos papéis durante a composição do episódio. Em "O último vôo da borboleta", a personagem traz a identidade ouvinte à baila quando a borboleta fala ao microfone, além disso, o lobo da história em algum momento é ouvinte, quando escuta o coração da borboleta utilizando o estetoscópio e, após, no fim do episódio, a identidade surda manifesta-se no cenário novamente quando o lobo, usando a LIBRAS, avisa aos demais colegas que a borboleta morreu.

No episódio "A casa imaginária", Hélio (que encena o papai) faz o gesto de que está batendo na porta da casa onde "mora". A seguir, ele põe a mão atrás do ouvido, encenando que ouve se há algum barulho de pessoas na casa. A mamãe (Andressa) está na casa, mas não atende a porta. Hélio sinaliza em LIBRAS à Andressa que quer entrar, porém a "mamãe" solicita que ele peça isso pelo telefone. Hélio aceita a solicitação e faz com a mão sinal que em LIBRAS significa telefonar, assim, numa fala de faz-de-conta parece fazer o pedido. Andressa pega o telefone de brinquedo e "atende". Ela, pronunciando sons com a boca, parece falar\* com Hélio. A seguir, antes

de abrir a “porta”, pede a “filha” para falar\* com “papai” no telefone. Tatiana, que no episódio encena ser a filha do casal, atende o pedido da “mamãe”. Assim, emitindo com a boca sons desarticulados (faz-de-conta), fala com papai ao telefone. No transcorrer deste episódio as crianças parecem representar uma cena típica do cotidiano de uma família ouvinte. As identidades culturais ouvinte e surda parecem oscilar na ação dos personagens: a surda quando os personagens utilizam a LIBRAS, e a de ouvinte, quando vivenciam ações próprias desta identidade cultural, como utilizar o telefone da forma convencional, permitindo-se as ações de falar e ouvir.

Como se pode perceber nos episódios citados, as representações imaginárias das crianças referem muitos elementos pertencentes à cultura ouvinte, como: o cantar músicas, o tocar e ouvir os instrumentos musicais, situações que são pouco acessíveis à maioria dos surdos e algumas que não fazem parte de seu universo cultural enquanto surdos. Assim percebe-se que a relação das crianças surdas diante desta diferença – de utilização de elementos da cultura ouvinte – é bastante peculiar, ao incorporarem os papéis pertencentes a esta última.

O brincar parece propiciar a possibilidade de a criança surda encontrar-se com esta diferença através do faz-de-conta, quando a criança brinca de “ser” ou (de viver) o outro, o diferente. Dessa forma, arrisco-me a considerar este tipo de vivência lúdica como uma experiência significativa para a construção da identidade cultural surda, bem como para a negociação com outras identidades (inclusive a ouvinte), sem que haja necessariamente um conflito. Essa prática do diferente parece auxiliar a criança surda de alguma forma a entender outras identidades e culturas. É Hall (2004), citando Derrida (1981); Laclau,(1990); Butler, (1993) quem menciona que

As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua identidade – pode ser construída (HALL, 2004, p.110).



Também Woodward (2004), em suas discussões acerca dos conflitos envolvendo as identidades étnicas entre sérvios e croatas na antiga Iugoslávia, faz considerações sobre a identidade e a diferença que podem ser aplicadas neste texto:

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (Croata), que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto fornece condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não croata”. A identidade é assim marcada pela diferença. (WOODWARD, 2004, p.9)

Dessa forma, compartilho com as idéias destes autores quando mencionam o aspecto relacional da identidade como processo fundamental para a produção da alteridade, de forma que a mesma necessita da diferença, ou seja, daquilo que ela não é, para poder definir seus contornos.

Para a pedagoga e pesquisadora Silva (2006), o fato de a criança surda trazer em suas práticas lúdicas elementos pertencentes à cultura ouvinte significa que ela “já demonstra em suas brincadeiras o desejo e a necessidade de pertencimento à sociedade ouvinte” (p.121). Penso que não necessariamente os surdos, com isto, queiram demonstrar o desejo de ser um ouvinte ou de pertencer à cultura ouvinte, numa perspectiva de inclusão, como afirma esta autora, mas talvez estejam usando esta prática cultural como um exercício de “outridade” necessário para a construção da sua da sua identidade cultural, no caso a surda. A vivência “do outro” reforçaria a minha identidade. Nesse sentido, também recorro às palavras de Duschatzky e Skliar (2001) quando trazem para discussão as diferentes modalidades de representação do outro. Assim, estes autores referem que: “Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral de nossos discursos e práticas” (p. 124).

Com certeza o fato de as crianças trazerem tais representações da cultura ouvinte para o cenário lúdico pode em parte dever-se ao fato, desta ser uma forma das mesmas compreenderem o mundo que as cerca, incorporando papéis que são vivenciados por elas no cotidiano da cultura em que se encontram inseridas, que é a majoritária – a cultura ouvinte. Porém, em que pesem essas explicações, aqui minha intenção é tentar mostrar, apoiada pela crítica pós-estruturalista, em “que” essas representações da diferença (neste caso refiro-me à cultura ouvinte), trazidas pelas

crianças surdas na composição das situações lúdicas, podem estar contribuindo para a produção da identidade dos sujeitos surdos conectados à prática cultural do brincar. Creio que vale a pena lançar um outro olhar sobre elas, no intuito de produzir uma narrativa particular de como os sujeitos podem estar sendo produzidos através de ficções e fantasias (refiro-me ao faz-de-conta) pela diferença, sem que esta diferença, tratando-se neste caso da cultura ouvinte, possa estar agindo dentro de uma representação negativa, no sentido de ser nociva, repressora e prejudicial à produção da identidade surda e da cultura surda como é referida nas proposições de muitas lideranças surdas. Tais lideranças, em suas discussões já mencionadas no capítulo que trata do referencial teórico do presente trabalho, consideram o meio da cultura ouvinte como totalmente infértil para a constituição das identidades surdas:

O fracasso deste local de transição (os meios sociais ouvintes) na representação para a constituição das identidades surdas faz com que o surdo continue fortemente buscando a rendição a uma outra representação de identidade. Assim surge o outro local de transição: *A comunidade surda* (PERLIN, 1998a p.32).

A cultura surda, bem como a identidade surda é vista, muitas vezes pelas lideranças surdas como um “ideal” a ser alcançado através do convívio e das trocas entre surdos, longe da contaminação “ouvintista”<sup>14</sup>:

Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte (...) O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, a identidade política surda. Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo (PERLIN, 1998, p.56).

Muito embora se saiba que essas narrativas possam ser entendidas como uma estratégia de luta da comunidade surda no sentido de se opor aos discursos que configuram os surdos e a surdez dentro de uma representação que os constitui como sujeitos deficientes, penso que ainda assim a comunidade surda corre o risco de estar colocando os discursos sobre a identidade surda e a surdez dentro de um registro

---

<sup>14</sup> O termo “ouvintismo” foi utilizado por Skliar (1997,1998) para descrever as práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, onde o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma, não sempre visível, a qual tudo é medido e julgado.

essencialista de forma que haja “uma suposta cultura surda” e “um verdadeiro surdo cultural”.

Klein e Lunardi (2006), em suas discussões acerca da surdez, advertem que muitos autores, como no caso de Perlin, ao quererem delimitar a cultura surda a partir de um “único” recorte cultural, neste caso restringindo-o somente ao contato com surdos, à utilização da LIBRAS, ao convívio com a comunidade surda, correm o risco de cristalizar a surdez, limitando-a apenas a este recorte cultural. Isso pode, segundo as autoras, tornar-se mais uma forma “exótica” e “folclórica” de entendimento da surdez. Assim, as mesmas acrescentam: “A comunidade surda, ao se opor aos discursos que a localiza na lógica da deficiência e dos discursos “ouvintistas”, acaba, também, excluindo aqueles que não atingem as prerrogativas de “uma suposta cultura surda” (p.20). “Entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte; é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.” (KLEIN & LUNARDI, 2006, p. 17).

O brincar fez-me pensar um pouco nesta questão cultural da surdez e na fração da comunidade surda que parece fechar-se para os diferentes. Parafraseando WRIGLEY (1996), afirmo que a “certeza” da cultura dos Surdos – na singularidade – oferece uma nova arrogância: a projeção de **uma** forma de **uma** cultura dos surdos, **uma** experiência e **um** tipo como o modelo para todos (grifo meu).

Minha intenção aqui não é querer enquadrar as identidades surdas em juízo de valor, ou tomar partido no sentido de dizer se agem de forma correta ou equivocada. Mas considero importante problematizar esta questão. Assim, vali-me da teorização dos Estudos Culturais e da teoria pós-estruturalista para trazer a esta discussão um entendimento da constituição das identidades surdas, enxergando-as como um território híbrido e de fronteiras, rompendo com a busca por parte da comunidade surda de uma “pureza cultural” e isolamento. Nesse sentido apoio-me nas palavras de Klein e Lunardi (2006) que afirmam:

Ao compreendermos as culturas surdas como híbridas, de fronteiras, constituídas por diferentes subjetividades, não nos referimos simplesmente aos recortes de raça, etnia, gênero, sexualidade, condição social, mas também, aos atravessamentos de uma “suposta” cultura ouvinte por onde transitam os sujeitos surdos em suas relações sociais. Nosso entendimento

afasta-se de um binarismo, em que a cultura surda e a cultura ouvinte encontram-se em posições opostas, em relações de dominação onde o “ser surdo” passa pelo movimento de negação de uma cultura ouvinte (KLEIN & LUNARDI, 2006, p.19).

Aqui meu objetivo foi trazer uma outra leitura acerca destas questões nas quais o convívio com as diferenças culturais, encontradas neste caso, ao longo dos episódios do brincar surdo, permita pensar o conceito de identidade surda não a partir da perspectiva da mesmidade, mas dentro de um outro registro: pensar a identidade surda “em relação a”. Parafraseando Stuart Hall (1996), minha intenção é encontrar uma maneira de falar da diferença, não como alteridade radical, mas como *différance*, conceito chave do pensamento derridiano.

Recorro a Derrida para trazer à discussão uma forma de perceber a identidade surda sendo também produzida pela diferença ouvinte. Assim, transportando essas considerações para a dinâmica do brincar das crianças surdas, poderia se pensar que no encontro entre as diferenças culturais (ouvinte/surdo), não haveria obrigatoriamente uma cultura sobrepondo-se à outra, mas uma dinâmica fundamental do processo de *différance* que, segundo Derrida, só acontece, necessariamente, em um regime de diferenças (e, portanto, de relação com a alteridade). Assim, segundo este mesmo autor, a identidade não é algo, mas é o efeito que se manifesta em um regime de diferenças, num jogo de referências.

Nesse contexto do brincar das crianças surdas, a lógica poderia ser mais ou menos assim: Quanto mais eu brinco daquilo que não sou (ouvinte), mais resolvo, reforço, solidifico, construo aquilo que sou (sujeito surdo). Em outras palavras, nada é em si mesmo, tudo só existe em um processo de diferenciação, conforme nos diz Woodward, (2004). E, olhando através dessas lentes, a alteridade entra como um elemento essencial para a constituição da singularidade. Este brincar de ser o que não se é (ouvinte) pode estar atuando como um exercício necessário onde está se edificando, constituindo-se uma identidade (a surda) na diferença... E o lúdico parece estar proporcionando essa mediação na medida em que pode vir a ser entendido enquanto um território de pluralidade, fronteiras e tradução cultural. Encerro esta seção trazendo as palavras de Homi Bhabha (2001):

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre- lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade(p.20).

### **7.2.2 Enredo: pensando nos significados dos artefatos culturais utilizados no cenário das brincadeiras...**

Um outro ponto referente à questão do brincar e que através da observação das filmagens foi me levando a caminhos interessantes, os quais eu gostaria de trazer para esta análise, refere-se à interação das crianças com os artefatos culturais (brinquedos e objetos) trazidos por elas para compor o cenário de suas brincadeiras e a sua relação com os significados destes artefatos durante a ação lúdica.

No início das filmagens, um aspecto que me preocupou bastante dizia respeito aos brinquedos que estavam na sala. Não me refiro tanto às suas precárias condições, nem mesmo ao fato de que muitos não eram brinquedos propriamente ditos, mas objetos que foram doados para o teatro, como peças de vestuário, bolsas, acessórios, telefones velhos, etc. Aliás, em suas considerações sobre brinquedos, Brougère (2004) menciona que estes podem ser entendidos como materiais que são utilizados pelas crianças, servindo como

suporte numa brincadeira; podendo ser um objeto manufaturado,(...) fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, ou um objeto adaptado. Tudo, neste sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura (p.62).

Mas, como ia dizendo, minha preocupação estava relacionada à materialidade destes objetos (os brinquedos) que, em princípio, poderia ser um obstáculo para a análise do brincar, já que, de alguma forma, eles poderiam influenciar e determinar sua ação por trazerem significados predeterminados, por exemplo, se uma criança pega uma bola, logo começará a jogar, agindo de acordo com o significado presumido por este brinquedo. Pode-se dizer, então que sua ação está sendo predeterminada por este brinquedo.

No entanto, no decorrer das filmagens, essa circunstância surpreendeu-me, levando a “descobertas” interessantes. Percebi situações diferentes e flexíveis em relação à utilização dos brinquedos pelas crianças surdas no que se refere a seus significados ao longo da realização da brincadeira. O que observei é que, se por um lado os brinquedos, como artefatos culturais, podem determinar uma ação, por outro, as crianças, durante a construção de suas encenações utilizando o faz-de-conta, agiam em algumas situações subvertendo o significado convencional desses artefatos, submetendo-os às suas exigências, transgredindo dessa forma as fronteiras perceptíveis do objeto, desvinculando-se das amarras impostas pelo que se vê, pelo significado que o brinquedo utilizado sugere. Nesse sentido, apoio-me nas palavras de Brougère (op.cit.) quando afirma que “o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados” (p.9).

Os brinquedos enquanto artefatos culturais me pareceram poder orientar inicialmente a ação lúdica da criança até certo ponto, ou seja o momento em que a criança “resolva” mudar sua forma de uso, subvertendo seus significados convencionais a outras ancoragens representativas. Desta forma, não percebi os brinquedos como elementos que condicionam a ação da criança, de forma a limitar sua atuação a seus significados convencionais. Pelo contrário, na brincadeira, as crianças inseriam uma série de significados aos brinquedos de modo a agir como sujeitos ativos na situação lúdica. Nesse sentido, elas manipulavam e decodificavam os significados associados aos brinquedos conforme suas necessidades. Assim, no desempenho dessa tarefa, as crianças contam com alguns aliados: a imaginação, a criatividade e o faz-de-conta, elementos que agem como ferramentas que permitem justamente ultrapassar a barreira dos significados convencionais.

Daí a impossibilidade de situar a brincadeira ou o brincar dentro de um discurso que o localiza numa representação positiva, como um local de “aprendizagens”, pelo fato de que não se tem “certeza” dos efeitos de uma brincadeira ou de um brinquedo. Até porque, quem brinca pode, de certa forma, evitar aquilo que lhe desagrada. É Brougère (op.cit.) quem diz que não se pode fundamentar a brincadeira como um programa pedagógico preciso, na medida em que ela pode ser tanto um lugar de invenção, curiosidade, experimentação, de confronto com a cultura, como um espaço

de conformismo ou adaptação a mesma. E este é o paradoxo da brincadeira, um espaço cultural fabuloso e incerto do qual não se tem nenhuma certeza quanto ao seu valor final.

A seguir, utilizo alguns episódios do brincar para ilustrar estas situações com relação à flexibilidade dos significados. No episódio “O passeio de ônibus”, um “disco voador” transforma-se numa direção de um ônibus, veículo, que por sua vez, passou a existir após quatro cadeiras terem sido enfileiradas, uma atrás da outra. Este ônibus põe-se em “movimento” após uma criança ter sentado na primeira cadeira e começar a dirigi-lo. A criança executa gestos e expressões indicadores de velocidade, concomitantemente, ela avisa aos demais colegas que ali está um ônibus, mostrando o sinal correspondente em LIBRAS.

O episódio “Quem quer cortar o cabelo?” trata-se de um outro exemplo capaz de ilustrar esta situação em que há a subversão de significados pelas crianças. Nesse episódio, a pequena Tatiana, ao encenar uma cabeleireira, transforma pelo faz-de-conta um pequeno boneco plástico em um borrifador de água. Hélio, que também faz o papel de cabeleireiro, pega outro boneco plástico e transforma-o pelo faz-de-conta em uma tesoura. No decorrer do episódio, as crianças ainda utilizam um pente como uma navalha e outro boneco plástico como um cortador elétrico de cabelo. No episódio “A casa imaginária”, “Hélio traz para dentro de sua casa imaginária um teclado de computador e, sentando-se no meio do tapete, mexe no teclado e olha para a parede como se nela estivesse vendo imagens. Ele avisa, em LIBRAS, para Tatiana e Andressa que estão sentadas junto com ele que o que tem ali é um “videogame”. Dessa forma, Hélio explica às colegas a seu modo os comandos do jogo no teclado e, paralelamente, mostra na parede os resultados. As meninas olham atentamente a parede como que estivessem enxergando as imagens do jogo. De repente, ele aperta uma tecla e sinaliza que o jogo acabou.”

Assim, como podemos perceber, os significados dos artefatos culturais presentes nas ações podem ser reassignificados, através do faz-de-conta, assumindo outros significados, diferentes dos “convencionais”. Isto se torna possível na medida em que pelo “faz-de-conta”, uma coisa pode virar outra, a um objeto qualquer podem ser

atribuídas características ou funções absolutamente imaginadas por aquele que brinca. Sobre esse aspecto, Brougère (op.cit.) afirma “a brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece as regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam” (p.100).

No episódio “O passeio de Andressa”, a menina, em meio a seu passeio pela sala, brinca ao telefone (aqui a referência é o telefone convencional que requer uso da audição), utiliza o mesmo da forma convencional, fazendo de conta de que está falando com alguém quando vocaliza sons com a boca e encena estar ouvindo. Mais adiante, no episódio, ela pega um estetoscópio e finge ouvir o coração da colega Tatiana. Certamente com base em suas experiências sociais vividas no interior da cultura majoritária - a ouvinte - Andressa, através da teatralização, demonstra conhecer e entender o significado convencional dos artefatos culturais utilizados em sua brincadeira (o telefone e o estetoscópio).

Percebo a ação dos artefatos culturais nas situações lúdicas nas quais as crianças são guiadas pelos seus significados convencionais, como nesse episódio que acabei de mencionar, como espécies de “pontes” que, ao serem atravessadas, possibilitam à criança surda o acesso a outras fronteiras, consistindo assim numa outra forma de encontrar-se com a diferença (neste caso a cultura ouvinte). Sobre essa possibilidade, Brougère (op.cit.) afirma em seus estudos que o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura na medida em que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca (p.63).

Assim sendo, penso que as crianças, ao interagirem com tais artefatos culturais, acabam reproduzindo em alguns momentos os significados convencionados dos mesmos, trazendo a representação de uma outra cultura (da diferença) para o cenário do brincar surdo, o que pode estar auxiliando de alguma forma a criança surda a entender os significados e práticas sociais pertencentes a outras culturas, nesse caso a ouvinte, e ainda, ao mesmo tempo, auxiliando na construção de sua singularidade.



As formas de articular os significados dos objetos para brincar, conforme seus desejos e necessidades, leva-me a considerar a prática cultural do brincar como um exercício de poder. Nesse sentido, me pergunto-me se o brincar como prática cultural (pedagogia cultural), não poderia ser entendido ou percebido como um espaço de tensão, como um campo contestado de significações, onde os significados destas diferentes culturas e grupos sociais são trazidos para a “arena” e situados em diferentes posições de poder. Nessa luta – ou confronto, ou conflito – , as crianças parecem experimentar em menor proporção, através destas vivências lúdicas, o jogo da diferença entre o que são e o que não são (no caso surdo e ouvinte, por exemplo).

E, nesse “pulsar social”, as subjetividades vão se constituindo em nova e diferente tensão. É empolgante entender que há espaços de mudanças na e através da linguagem, considerando o brincar como uma forma de linguagem. Se não existissem esses espaços tensionais, não haveria rupturas ou confrontos, não haveria a anuência, não ocorreriam transformações ou mudanças. A brincadeira está ali, composta por todos os elementos da relação entre a imaginação (refiro-me ao faz-de-conta) e a realidade; o lingüístico está imerso em cada movimento, gesto e olhar das crianças que brincam. A riqueza da brincadeira surda é inquestionável. O mais instigante é explicitar como a cultura ouvinte parece participar da construção dessa identidade surda, na medida em que os artefatos que dela fazem parte contribuem ativamente nesse jogo identitário.

### **7.2.3 O que há por trás do pano?**

Início esta última seção da análise onde tenho a intenção de refletir e dar visibilidade aos momentos do brincar em que ocorreram a organização das tramas, a negociação dos papéis, o planejamento do cenário lúdico, em suma, às formas de como foram arquitetadas as brincadeiras.

Olhando para essas práticas lúdicas desenvolvidas pelas crianças surdas nesta parte do cenário - reservada ao planejamento do brincar – , escolhi um modo de falar sobre estas situações entre tantos outros que poderiam ser possíveis. Em meio às situações dramatizadas, pude perceber que a identidade cultural surda é a que parece

articular todo o jogo, toda a narração. Esta é a identidade que parece se impor: “dar as cartas” no momento em que toma as decisões, estabelecendo quem será quem na brincadeira, o lugar de cada um no cenário, o significado a ser assumido por cada objeto utilizado nas cenas, e até mesmo sobre as questões do tempo...se é dia ou noite, se tem sol ou se está chovendo, se é o momento de fazer tal ação ou não. Um exemplo disso aconteceu no episódio “Tatiana vai à escola”, em que Hélió e Andressa solicitam a presença da professora na brincadeira, dando-lhe as instruções do que deveria fazer, como deveria fazer, onde deveria ficar na sala e quem deveria “ser” na brincadeira. No decorrer do episódio, eles não aceitam as intervenções da professora no enredo da história, por exemplo, a professora, em determinado momento, aproxima-se deles e sugere que já era “noite” na brincadeira. As crianças fizeram-na retornar ao seu lugar e aguardar o momento certo de “anoitecer” que deveria ser decidido por eles. Outro exemplo ocorre no episódio “A casa imaginária”, em que as crianças (Hélió, Andressa e Tatiana) conversam (em LIBRAS) por algum tempo, negociando os papéis a serem desempenhados e combinando de que forma utilizariam os objetos e os brinquedos na brincadeira... Tais posturas na interação do brincar acabam por revelar que a identidade cultural surda está sempre presente por trás do pano, nos bastidores da brincadeira - lugar do cenário reservado à “realidade”.

Assim, penso que aí, nesta parte reservada do cenário, está o espaço de encontro com os “iguais”, com a comunidade surda, no momento em que “o outro” que ali se encontra também é surdo e existe esta identificação. Este é o lugar onde parece acontecer o movimento de fechamento parcial que, como sabemos, segundo Hall, também se faz necessário para a construção da identidade – o espaço de fechamento de identificação. Moreira (2005), citando Hall, afirma que “a aceitação de que a identidade é uma construção, uma ficção, também requer o seu oposto – o fechamento necessário para criar comunidades de identificação (nação, família, grupo étnico). Formas de ação política (partidos, movimentos, classes) são também fechamentos temporários, arbitrários e parciais” (HALL apud MOREIRA, 2005, p.132).

Ali nos bastidores das cenas, a Língua de Sinais faz-se presente o tempo todo, sendo, a meu ver, fundamental em pelo menos dois sentidos: na medida em que faz a mediação, na organização e desenvolvimento da atividade lúdica, regulando a

complexidade da atividade, a flexibilização dos significados dos objetos bem como a participação do outro nas atividades que envolvem mais de uma criança; e, também, (principalmente) na medida em que atua como um marcador cultural trazendo a referência identitária da cultura surda às crianças que estão em fase de construção de sua identidade cultural.

Dessa forma, em que pesem outros discursos sobre a importância da prática cultural do brincar, concordo com Bujes (2000) quando menciona a possibilidade das práticas lúdicas atuarem como locais pedagógicos, de aprendizagens. Nessa perspectiva, a partir deste olhar que lancei sobre o brincar, entendido enquanto um território em que circulam diferenças, vislumbrei a possibilidade deste estar favorecendo aprendizagens referentes às questões de identidade e diferença.

Nesse sentido, o brincar pareceu-me propiciar às crianças surdas o exercício de “convívio com as diferenças”, auxiliando na tarefa de educá-las para as diferenças, de modo a verem o outro, o diferente não no sentido de alguém a tolerar, pois como disseram Skliar e Duschatzsky (2001), “a tolerância tem grande familiaridade com a indiferença” (p.136). Mas, como disse Blanchot citado por Silva (2004), de forma a “procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro com estrangeiro; acolher outrem, pois em sua irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita (.. )”.( BLANCHOT apud SILVA, 2004, p.101). Pensar aqui o brincar enquanto um território híbrido e de fronteiras em que às crianças, no contato com essa pedagogia cultural, possam estar aprendendo uma lição da chamada “filosofia da diferença” – que as aproxima da alteridade e não separa, que torna difícil o retorno do “eu” e do “nós” ao idêntico, que entende que respeitar a diferença não pode significar

deixar que o outro seja como eu sou” ou deixar que o outro seja tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não* pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação com alguma identidade ou com a mesmidade (Pardo,1996, p.154)

Como se pode ver, nos bastidores do brincar de crianças surdas, abrigam-se muito mais que compilações ingênuas acerca dos papéis a serem incorporados, dos

elementos que deverão compor o cenário. Por trás do pano, estão questões referentes à identidade. Esta cortina parece estar atuando como um marcador fronteiro deste jogo entre as diferenças, sinalizando às crianças as relações entre o que são e o que não são, a identidade e a diferença.

### 7.3 Encerrando a brincadeira ...

O brincar fez-me pensar um pouco nesta questão cultural da surdez, e talvez um dos endereçamentos deste texto seja para esta fração da comunidade surda que parece fechar-se para os diferentes. Talvez eu esteja aproveitando este texto para dar voz a uma parcela de pessoas que sendo membros da comunidade ouvinte, procuram seu lugar junto comunidade surda. Lugar este, que se situa, nem à frente, nem atrás, mas ao lado. Essa fração de pessoas, que atuam como verdadeiros elos, pontes ou suportes para que a comunidade surda possa ter acesso aos mais elevados níveis da educação... São eles pais, professores, pesquisadores, autores, alguns notoriamente reconhecidos pela academia como: Karnopp, Klein, Thoma, Lunardi, Skliar, pessoas ouvintes que já, há algum tempo atuam junto aos surdos lutando pelo respeito a sua diferença, seja escrevendo livros, realizando pesquisas, acompanhando passeatas, organizando encontros educativos, formando alunos, professores surdos, e aqueles quantos que na qualidade de intérpretes emprestam sua voz a alteridade para que sejam “ouvidos”, e suas mãos para que chegue até o surdo as representações da cultura majoritária. Neste sentido, eu pergunto, onde estão representados “estes” ouvintes por esta fração da comunidade surda? A maioria das representações que são postas em circulação, que tomam destaque em outras instâncias culturais para a comunidade surda parece homogeneizar a cultura ouvinte num discurso onde o registro predominante está voltado para representação do ouvinte como aquele que “domina”, que coloniza, sendo, portanto, o depositário de todos os males... Sabemos que o passado foi um marco *sufrido* na história dos surdos, as práticas utilizadas não foram as ideais, mas eram frutos da racionalidade daquela época. O que fazer? De alguma forma, talvez, esse agir rudimentar, muitas vezes cruel, e arbitrário tenha também colaborado para que os surdos tenham se organizado, desenvolvido um ideal, uma

língua, uma cultura, e se transformados no que são hoje. É Fiske (1992) quem menciona que a ordem social constrange e oprime as pessoas, mas ao mesmo tempo lhes oferece recursos para lutar contra aqueles constrangimentos” (p.14). Gallo (2005) em suas discussões acerca dos jogos de poder menciona que “mesmo no interior dos jogos de poder criados para produzir identidades, pode brotar a diferença, como cogumelos que brotam no campo após uma chuva” (p.221).

Minha intenção aqui não foi querer enquadrar as identidades surdas em juízo de valor, ou tomar partido no sentido de dizer se agem de forma correta ou equivocada. Mas considerei importante problematizar esta questão.

Penso que essas problematizações referentes à(s) identidades e à(s) diferenças que tratei aqui, através da análise da pedagogia cultural do brincar, vêm atravessando os espaços da educação, configurando diferentes formas de entendermos os discursos educacionais presentes no cotidiano da escola de surdos. Em tempos onde a “educação para todos” é muito evocada pelas atuais políticas educacionais brasileiras, tomo emprestado as idéias de Lunardi e Klein (2006), propondo pensar a escola como um espaço de fronteiras, onde não haja demarcações de início ou fim, mas mesclas e hibridismos. E assim, oferecer aos surdos e a comunidade escolar um espaço onde não se negam as múltiplas e fluídas identidades, proporcionando aos alunos e demais profissionais a experiência inquietante do convívio com a alteridade. Tenho ciência de que pensar a escola, neste sentido, não significa um tranquilo processo de integração entre as diferenças, mas um espaço de lutas e constantes significações. Nesse espaço descentrado torna-se possível, questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou superação de uma em relação à outra (LUNARDI, 1998).

**Referências Bibliográficas:**

- ANDRÉ, Marli A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 12ª edição, 2005.
- BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. Tradução: Miryan Ávila; Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michael Laud e Yara Fratschi Vieira. São Paulo: Ed. HUCITEC-ANNABLUME, 10ª. edição, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Europa**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.
- BOUVET, D. **The path to language: Bilingual education for children**. Filadélfia: Multilingual Matters, 1990.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M.(Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BRUNER, J.S. **Le développement de l'enfant – Savoir faire dire**. Trad. Francesa, Paris, 1983.
- BUJES, Maria I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M.V. (Org).**Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade /UFRGS, 2000.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.
- COSTA, Marisa V. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M.V. (Org).**Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade /UFRGS, 2000.
- COSTA, M. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA. L. H.(Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes,1998.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa, Antonio M. Magalhães. Campinas: Papyrus,1991.

DÓRIA, Ana R. F. **Manual de educação da criança surda**. Rio de Janeiro: publicação do INES – instituto Nacional de Educação de Surdos,1961.

\_\_\_\_\_. **Introdução à didática da fala**. Rio de Janeiro: publicação do INES – instituto Nacional de Educação de Surdos,1959.

\_\_\_\_\_. **Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição**. Rio de Janeiro: publicação do INES – instituto Nacional de Educação de Surdos,1958.

DORNELLES, Leni V. O brincar e a produção do sujeito infantil. In: **Revista Pátio educação infantil**. Nº 3, p. 17-20, dez.2003/ mar.2004.

DU GAY, Paul de et al. **Doing Cultural Studies. The story of the Sony Walkman**. Londres: Sage, 1997.

DUSHANTZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel: política e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos em la investigación de la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Org). **La investigación de la enseñanza**. Barcelona, Paidós, 1989,pp.195-301.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6ª ed. rev. Curitiba: Positivo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège (1970 -1982)**. Rio de Janeiro: Graal,1997.

FRIEDMAN, Adriana. **O direito de brincar: a “brinquedoteca” \***. São Paulo: Scritta: Vitae,1992.

\* Os desenhos que ilustram este trabalho foram extraídos desta obra.

FURASTÉ, Pedro A. **Normas Técnicas para o trabalho científico**. 14.ed. Porto Alegre: 2006.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A,1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? SILVA, Tomás T. (Org); **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovick; Tradução Adelaide la Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M.(Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIN. Madalena. Educação e movimentos surdos: história de rupturas e contestações. In: Karnopp, Lodenir B. e Klein M. (Orgs). **A língua na educação do surdo**. Secretaria da educação do rio Grande do Sul / Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial – Editora: Eficiência, 2004.

\_\_\_\_\_.; LUNARDI M. Surdez um território sem fronteiras. In: **Revista Educação temática digital**. Campinas. V.07,n.2 p. 14 -23, jun. 2006.

LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. (artigo) In: Cad. CEDES, Set.1998, vol.19, p. 68 -80.



LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga neto. São Paulo: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_; LARA, Núria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

LODI, A.C.B. Plurilingüísmo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos (artigo) In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.3, p. 409-424, set./dez.2005.

LOPES, Maura C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores Culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva (Florianópolis), v. 24, p. 81-100, 2006.

\_\_\_\_\_. **Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2002. Dissertação (doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

LÓPEZ, José G. **Introducción a la investigación etnográfica em educación especial**. Salamanca: Amaru, 1991.

LUNARDI, Márcia L. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Aline Dubal. **As interações do sujeito com surdez severa e o processo de construção da identidade**. (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSM . Santa Maria, 2002.

MALUF, Angela C. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice**. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURA, M.C. "A Língua de Sinais na educação da criança surda." In: Moura, M.C. et alii; **Língua de Sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

MOTTEZ, Bernard. **Aspectos de la cultura de los sordos**. Buenos Aires, 1985. II Conferência latino-americana de sordera.

MOREIRA, Antonio F. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa M.H.(Org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed: Ulbra, 2005.

PADDEN, C. HUMPHRIES, T. **Deaf in América – voices from a culture**. London: Harvard University Press, 1988.

PARDO, José L. El sujeto inevitable. In: Cruz, Manuel (Org). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998a.

\_\_\_\_\_. Identidade surda e educação. In: Bergamaschi, Rosi; Martins, Ricardo V. (Org) **Discursos atuais sobre surdez: II encontro a propósito do fazer, do saber e do ser na infância**. Canoas: La Salle, 1999;

\_\_\_\_\_. O lugar da cultura surda. In: Thoma, Adriana da S. e Lopes, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SANTOS, Luis H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In COSTA, Marisa V; BUJES, Maria I. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SÁNCHEZ, G.C.M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Carácas: Ceprosord, 1990.

SKLIAR, Carlos (Org). Os estudos surdos em educação. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Variables para el analisis de lãs políticas de educación biligüe para los sordos. In Sánchez, C. e SKLIAR, C. **La educacion de los sordos**. Caracas: Ceprosord, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org). **Educação e Exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Las relaciones entre procesos cognitivos e lingüísticos em los niños sordos**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rios Grandes do Sul, 1995. Texto distribuído na palestra: Relação Pensamento – Linguagem e a Leitura e escrita na Criança Surda.

SILVA, Tomás T. (Org); Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. A política e a epistemologia da normalização do corpo. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 8, julho/dez, 1998.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis tem a nos dizer sobre este debate? In: **Cad. Cedes**. Campinas, vol.26, nº. 69, p.121-139, maio/ ago. 2006.

STOKOE, W. **Sign language struture**. (Edição revisada.) Silver Spring: Listok Press, 1978.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações .In: SILVA, Luiz H. da . et. al. (Orgs.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre, 1997.

THOMA, Adriana. Parecer de proposta de dissertação: BRINCAR INFANTIL: AS DIFERENÇAS E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA - Programa de Pós – Graduação em Educação. Canoas: janeiro, 2008.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora universidade de Brasília,1982.

VYGOTSKY, L. s. **Play and its role in the mental development of child**. Soviet Psychology, V(3): 3-6, primavera de 1967.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teorica e conceitual. In: SILVA, Tomás T. (Org); Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washinton: Galludet University Press,1996.



**Anexos**

### **Anexo I: Entrevistas com os professores**

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1) Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. Posteriormente, mencione qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

Sim, lecionei quando vigoravam estas duas filosofias educacionais. Na época do oralismo, as crianças vinham para o atendimento nos setores que eram: ritmo, psicomotricidade, fonoaudióloga e classe de apoio. Cada setor trabalhava com um grupo de alunos e iam fazendo rodízio. Não existia seriação. Esses alunos eram agrupados por idade e segundo o grau de perda auditiva.

Nas salas de atendimento, as classes tinham amplificadores e cada aluno contava com seu par de fones de ouvido. Tentava-se a fala, articulação, ou qualquer expressão e som. Os alunos das classes de apoio ficavam um turno neste centro em que eu trabalhava, e no outro freqüentavam o ensino regular.

Todo o trabalho tinha o lúdico junto, pois as atividades eram desenvolvidas com brincadeiras e jogos, visando à fala. Na Comunicação Total, já foram sendo introduzidos os sinais e assim começamos a trabalhar por seriação. Mas o lúdico, lembro que estava sempre presente no desenvolvimento das atividades.

Nome completo do professor: Rejane Carpin Dias

(X) autorizo a publicação de minhas respostas.

Tempo que leciona com surdos: 27 anos

## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1) Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. Posteriormente, relate qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

Iniciei meu trabalho no auge do oralismo (1976), em que os surdos eram incentivados a articular e emitir sons – expressões, palavras, frases. Não se desenvolvia currículo, sendo que o objetivo do serviço era complementar a escolarização. Cada criança possuía em sua mesa de trabalho um amplificador de som. Este era regulado conforme a perda auditiva de cada um. O professor usava um microfone e cada um regulava o volume conforme sua necessidade. As salas eram munidas de muito material audiovisual – projetor de slides, retro-projetor, livros de história, brinquedos, fotos, gravuras – a fim de desenvolver a linguagem e posterior verbalização. Quando foi adotada a Comunicação Total, mais ou menos por volta dos anos 90, já iniciávamos um trabalho de alfabetização, desenvolvendo-se um currículo semelhante ao das escolas regulares. A opção ou introdução de uma ou outra filosofia educacional não significou alteração na forma de trabalho, uma vez que sempre foi levada em conta a faixa etária dos alunos e, conseqüentemente, seus interesses. Então havia sistematização e organização do trabalho de forma lúdica. Através de jogos – de pareamento, dominós, lotos, etc. Através de brincadeiras como a do saco surpresa, e de vivências teatro, fantoches, dramatizações, as crianças eram levadas ao mundo do conhecimento.

Nome completo do professor: Márcia Hech

(x) autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 32 anos

## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1) Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. E qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

Lecionei na filosofia da Comunicação Total. O trabalho desenvolvia-se com fonemas e palavras da cartilha da Alpia Couto usada pelo oralismo. Era feito um dicionário, as vogais eram as letras a serem trabalhadas com o treino no caderno de caligrafia.

Faziam-se vários exercícios, em torno de uma semana para cada vogal, inclusive se usava o desenho das “carinhas” indicando o formato da boca referente a cada vogal. Na seqüência, vinha o fonema “p”, sua família de sílabas: pa- pe –pi, etc e, posteriormente, palavras que trabalhassem estes fonemas e suas sílabas.

Os exercícios eram basicamente de ditado. Este era feito em LIBRAS e escrito em Português. Utilizávamos vários exercícios ortográficos como: criptograma, cruzadinha, onde se mostrava o desenho e o sinal, caça palavras, etc. As brincadeiras estavam presentes no sentido de auxiliar a fixação e a aprendizagem dos conteúdos a serem ministrados.

Nome completo do professor: Eliane Nair Malles

(x) autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 20 anos



## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1) Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. E qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

Na época do oralismo ,foi quando eu iniciei meu trabalho com surdos. Naquele tempo, a escola era dividida em dois centros de atendimento. Um atendendo às crianças até a faixa etária de 12 anos, e o outro, onde eu trabalhava, era reservado aos alunos maiores. Este centro era pré-profissionalizante. Tínhamos diversas oficinas, e a comunicação acontecia de forma restrita, mas tranqüila. Como estes alunos eram maiores, a comunicação acontecia por sinais (não a LIBRAS) que foram criados a partir do contato com a família e com os colegas surdos.

Nas oficinas, eram utilizados materiais concretos, usava-se apontar para os objetos que se queria destacar ou “usar”, também fazíamos fichas com gravuras, desenhos e fotos. Logo surgia um “sinal” que passaria a representar aquele objeto para o grupo. O lúdico sempre existiu, pois é a forma prazerosa de aprender. Usava construir jogos de memória com objetos duplos ou palavras, jogos com dados de números ou palavras conforme o que se trabalhava. Na época da Comunicação Total, já trabalhava com educação infantil e séries iniciais. A comunicação de sinais já estava mais desenvolvida, tornava-se mais fácil se comunicar com o surdo porque eram utilizados todos os recursos possíveis. Assuntos até então difíceis de explicar e compreender

começavam a ser esclarecidos. Usava-se a dramatização, jogos, mímicas, dança, brincadeiras, etc. Ilustrando esta fala, cito o seguinte trabalho que realizei com uma turma da educação infantil:

Percebi que as crianças faziam bastante sujeira na escola, além disso tentavam atirar pedras nos passarinhos. Então resolvi fazer um teatro, as crianças iriam representar. A peça consistia na história de um menino que saía para caçar de bodoque, carregando consigo objetos e alimentos. No decorrer da trama, o menino ia largando a sujeira no chão e resolve queimá-la. O fogo se espalha pela floresta assustando os animais e as árvores que gritam de medo. O menino se assusta, pois descobre que estes elementos estão vivos. A seguir, ele consegue apagar o fogo, depois pede desculpas aos animais e às árvores, prometendo cuidar melhor do meio ambiente.

Isto virou um livro de história em que os desenhos foram feitos pelos alunos. Estas práticas são um importante recurso que agem no sentido de facilitar a aprendizagem da criança, seja para a LIBRAS ou para a aquisição dos conteúdos que se quer trabalhar.

Nome completo do professor: Elaine Beatriz Pinheiro Falcade.

(x) autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 31 anos

## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1) Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. Posteriormente, mencione qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

O oralismo era um trabalho com uma rotina bem definida, já que não tínhamos outros profissionais somando ou completando o trabalho. Ex.: tínhamos a hora do exercício respiratório, articulatório, de fala, de relaxação, de ritmo, etc. Assim, rigorosamente seguíamos essa rotina.

Na Comunicação Total, fazíamos um trabalho mais diversificado, explorando muito a experiência da criança. Dessa forma, solicitávamos bem mais a participação direta do aluno, valorizando sua interpretação e descrição das atividades através da língua de sinais, esquemas e textos. Todos os recursos eram aproveitados dentro de suas possibilidades e necessidades, e o lúdico era um deles, respeitando as diferenças.

O espaço do lúdico era marcado por muita confecção de jogos como: memória, quebra-cabeça, bingo, etc. Isto era realizado em conjunto com os alunos, enfocando o tema em evidência. Acredito que o aprender está muito ligado ao brincar, pois a criança executa troca e expressa-se de forma voluntária e natural, o que é um ótimo recurso para conhecer, orientar e avaliar o aluno.

Nome completo do professor: Maria Di Lurdes Godêa Moraes

(x) autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 27 anos

## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1)Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. Posteriormente, mencione qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

- Sim, comecei a trabalhar com surdos no final do oralismo. Nesta época, o CECDAL – Centro de Educação complementar para deficientes da audição e linguagem – contava com jardim A e B, a alfabetização e a classe de apoio. Seu objetivo era preparar o aluno surdo para ser integrado na escola comum e acompanhá-lo, orientando a professora do ensino regular e dando apoio ao aluno em turno inverso ao da sua aula.

Para fazer essa “integração”, a criança tinha atendimentos extra-classe como aulas de ritmo, em que eram trabalhadas estruturas rítmicas, presença e ausência de som, ritmo corporal, psicomotricidade, educação física, atendimento individual com a fonoaudióloga, visando à aprendizagem da fala, ou com a professora especializada em atendimento para surdo. Na sala de aula, a língua utilizada era o Português oral e escrito apoiado com muito estímulo visual, fichas com gravuras, cartazes, desenhos, etc.

No oralismo, o lúdico tinha lugar nas atividades que eram propostas às crianças pelos diferentes atendimentos pelos quais passavam, por exemplo, na aula de ritmo,

psicotricidade, educação física e na sala de aula também, usando quebra cabeças, bingo, caça-palavras, palavras cruzadas, sempre visando à fixação da Língua Portuguesa escrita e falada.

Os alunos não tinham condições de ser “integrados”, pela idade avançada que chegavam ao CECAL I, sem nenhuma escolarização, ou por dificuldades cognitivas, eram encaminhados para o CECDAL II, que ocupava outro prédio, onde funcionavam as oficinas pré- profissionalizantes e a classe de alfabetização com vistas à inclusão no mercado de trabalho. No CECDAL II, o surdo adulto usava sinais.

Em 1983, por necessidade administrativa da FADERS, estes dois centros foram ocupar o mesmo prédio, tornando-se um só. Com isso, alunos e professores ficaram expostos aos sinais. Desse momento em diante, foi inevitável a mudança do rumo da educação dos alunos no CECDAL. Os professores começaram a perceber o quanto o uso dos sinais, aliado ao Português, facilitava a compreensão das aulas, promovendo avanço no ensino – aprendizagem. Assim, os professores começaram a fazer aulas de LIBRAS e praticá-la com os alunos adultos para adequarem-se a essa nova etapa. Com o tempo, foi se observando o crescimento do trabalho, começando assim o estudo da nova filosofia: A “Comunicação Total”. Passamos a **respeitar a diferença**. As aulas dadas em L.S., Português falado e escrito. Alunos eram atendidos pelas fonoaudiólogas individualmente, havia sala com aparelhos coletivos para uso dos professores com seus alunos, as aulas de ritmo começaram a ser mais voltadas para a dança. Nesta época começou também o atendimento em estimulação precoce, de 0 a 3 anos, em que os professores não limitavam seu atendimento às dependências da escola, mas faziam visitas periódicas nas casas de seus alunos para conhecer melhor sua realidade e explorar também seu ambiente familiar. O lúdico também tinha seu lugar na Comunicação Total. Aos recursos usados no oralismo somou-se um trabalho mais expressivo com o corpo, nas aulas de dança e com dramatizações. Lembro de um trabalho que uma colega e eu fazíamos e que dava um bom resultado: as aulas de Português começavam com uma dramatização de uma cena do cotidiano feita por um aluno, em seguida fazíamos com toda a turma de alunos a interpretação da referida cena em LIBRAS. Depois, colocávamos no quadro os vocabulários utilizados na dramatização, explicávamos cada palavra e pedíamos que criassem frases sobre a

dramatização do colega. Os períodos eram organizados no quadro de acordo com a Chave de Fitzgerald que, a meu ver, era (ou é?) O melhor recurso para organizar a estrutura da Língua Portuguesa. Por fim, montávamos um texto coletivo que era explorado de várias formas nas aulas seguintes. O professor tinha que usar toda a sua criatividade para que o aluno tirasse o maior proveito das aulas. Este relato foi baseado na minha memória, fui o mais fiel possível a ela.

Nome completo do professor: Ana Helena Alves da Fontoura Rodrigues

autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 25 anos

## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1)Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. Posteriormente, mencione qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

Minha trajetória na educação de surdos inicia-se no ano de 1989, momento este em que a Língua de Sinais se restabelece como a principal ferramenta para o desenvolvimento do sujeito surdo na sua totalidade.

Foram muitos debates e reflexões sobre a prática pedagógica, metodologia e propostas utilizadas nas escolas de surdos.

As atividades desenvolvidas em sala de aula passam a tomar um outro direcionamento, pois a concepção do professor educador ainda estava demarcada pela oralidade e pela comunicação total. A maioria, por ainda não possuir fluência na LS, baseia sua proposta de trabalho em dinâmicas de representação simbólica, dramatizações, manuseio de materiais concretos, e experiências. Desta forma, o lúdico ganha um espaço privilegiado na rotina da escola de surdos.

Atualmente, em nossa escola, o lúdico é reconhecido como um instrumento fundamental na prática pedagógica, pois dinamiza a ação do aluno sobre o objeto de conhecimento e potencializa a observação do professor sobre este agir. É possível observar que a interação das crianças com os jogos pedagógicos hoje é diferente porque muitos deles estão adaptados para a Língua de Sinais e também porque o

professor já se familiarizou com esta língua, criando uma concepção socio-antropológica sobre a surdez, respeitando as diferenças do sujeito e sua cultura.

Os professores, portanto, são orientados a desenvolver, adaptar e criar atividades em que através do lúdico, os mais variados conceitos sejam abordados. Sendo assim, jogos de Memória, jogos de quebra-cabeça, dominós, jogos matemáticos e dramatizações constituem-se de ferramentas utilizadas para atingir de forma prazerosa o cognitivo do aluno.

O próprio ambiente da sala de aula é organizado de forma a estimular a ludicidade através de imagens e recantos temáticos das diferentes áreas do conhecimento. As práticas de “contação” de histórias também fazem parte do brincar, imaginar e representar, pois, pelo uso da Língua de Sinais, o professor estimula a capacidade de abstração e identificação com as personagens. Percebe-se também que os alunos se expressam com maior desenvoltura na linguagem compreensiva e expressiva quando tais atividades são realizadas.

Os momentos de pracinha, pátio e brinquedo livre são fundamentais para as relações interpessoais, suas negociações e mediações. Estes instantes são importantes também para o professor observar o grupo, compreender e visualizar as preferências e o comportamento dos alunos perante diferentes situações, direcionando tais informações para o seu planejamento.

Nome completo do professor: Greice Terezinha dos Santos

autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 19 anos



## ENTREVISTA

**Caro professor, suas informações são valiosas para o andamento da pesquisa que realizo na área da educação de surdos. Sabemos que, além dos livros, documentos, etc, as pessoas são preciosas fontes de informação quando se quer resgatar os fatos ocorridos em determinada época já passada na história da humanidade. Neste sentido, seus relatos trazem importantes noções acerca de como os fatos ocorriam naquele em determinado período. Por isso, agradeço desde já sua colaboração ao responder a estas perguntas. Procure não responder de forma breve, mas descritiva.**

1)Você lecionou com surdos quando estavam em vigor as filosofias educacionais do Oralismo e da Comunicação Total? Descreva como era o trabalho com surdos em cada uma destas filosofias educacionais. Posteriormente, mencione qual o espaço que o brincar (o lúdico) ocupava em cada uma destas filosofias.

Enquanto professora de surdos tive uma formação voltada ao bilingüismo. O curso de graduação que freqüentei (Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação – UFSM/RS) passou por várias transformações, passando pelo paradigma do Oralismo, da Comunicação Total até chegar no Bilingüismo. A minha turma entrou em 1998 e, desde o início da década de 90, o curso vinha sofrendo significativas alterações no currículo. Saíam as disciplinas de técnicas orofaciais, por exemplo, e entrava a Língua de Sinais e Avaliação (através do lúdico – usando a caixa de brinquedos, por exemplo).

No primeiro semestre do curso, iniciamos as aulas de Libras e, a partir do terceiro semestre, começaram as observações na Escola de Educação para Surdos Dr Reinaldo Coser ( em Santa Maria/RS). No quinto semestre, iniciaram as práticas e, como fiz na área da Estimulação Precoce, todas as atividades eram mediadas pela língua de sinais e desenvolvidas através do lúdico. Explorava-se nos jogos as cores, as formas, as texturas, os sinais dos objetos.

O brincar tinha papel primordial no momento da avaliação. Vários tipos de brinquedos eram expostos à criança, assim como também miniaturas de objetos que poderiam fazer parte do cotidiano da criança e que, de certa forma, fariam referência a acontecimentos que talvez não fossem expostos pela família.

Na educação infantil e nas séries iniciais, o lúdico sempre deveria estar presente nos nossos planejamentos, claro que em momentos determinados. **Hora da notícia:** Na sala de aula tinha um cavalete com papel onde a criança demonstrava, desenhando, o que tinha feito naquele dia antes de vir para a aula. A professora também desenhava a sua rotina. Tudo mediado pela língua de sinais. **Hora da história:** A professora contava alguma história, mostrando o livro. Ao final, os alunos representavam a história através de mímicas, brincadeiras e desenho.

Os jogos pedagógicos (dominó, memória) também contam com o apoio da língua de sinais (na sua confecção) e na mediação da professora com os alunos, aproveitando esse momento de brincar para desenvolver as noções de regras nos jogos, por exemplo.

Nome completo do professor: Denise S.Nunes Hirst

(x) autorizo a publicação de minhas respostas. Tempo que leciona com surdos: 10 anos

## **Anexo II: Episódios do brincar**

1º encontro: 5 de junho

Local: laboratório de Aprendizagem - Duração: 45 min.

Objetivo: Adaptação das crianças à câmera e ao ambiente

No primeiro momento, sentamos com as crianças para conversarmos sobre a sala do laboratório, sobre o tipo de trabalho que é desenvolvido neste local. Além disso, exploramos em nosso diálogo as características físicas da sala como: a cor, número de janelas, portas, paredes, etc. A seguir, perguntamos quem sabia o sinal de alguns elementos presentes na sala como: o espelho, o baú de brinquedos, o armário de teatro, as estantes e para que serviam.

No segundo momento, perguntamos se elas gostariam de brincar neste espaço, e elas responderam que sim, e então, antes de liberá-las para brincarem, mostrei-lhes a câmera e perguntei se elas sabiam para que servia. As crianças fizeram o sinal de filmar. Então, liguei a câmera e, com a ajuda da professora, deixamos que cada uma a explorasse um pouco.

A seguir, perguntei se eu poderia filmá-las enquanto brincavam, elas sorriram e responderam afirmativamente, depois levantaram -se e foram brincar. Estavam presentes neste dia a professora e os seguintes alunos: Hélio, Andressa, Tatiana e Tales. Marcos faltou. A seguir, descreverei o que pude observar com as lentes de minha câmera, procurando descrever o brincar destas crianças ao longo deste e dos demais encontros.

Tales, Tatiana e Andressa vão ao armário onde estão as roupas do teatro. Andressa escolhe brincar de médica, enquanto Hélio pega um telefone celular e começa a falar de faz-de -conta, estando atento ao interlocutor, ele “fala”\* enquanto caminha pela sala, depois larga o telefone. Tatiana e Tales escolhem um óculos escuro no guarda-roupa do teatro, eles saem a caminhar pela sala olhando para cima. Andressa vai ao guarda-roupa pega uma pulseira e põe no braço. Hélio começa a auscultar com estetoscópio de brincadeira o colega Tales. Tales pega um brinquedo de

plástico e finge que é uma câmera, e que está filmando\*<sup>15</sup>. Neste momento, Tatiana, Andressa e Hélio largam seus brinquedos e dirigem-se para a frente do espelho. Hélio pega a "câmera" de Tales, que agora pega um tambor e batuca nele. Todos se dirigem para o baú de brinquedos variados e pegam instrumentos musicais. Tatiana escolhe o chocalho, Andressa o pandeiro e começam a dançar na frente do espelho. É como se fosse um show, onde Hélio e eu também estávamos incluídos no papel de cameramen. Andressa volta ao baú e pega uma baqueta de tambor e finge que é um microfone, e daí começa a cantar\* (de faz-de-conta) e dançar intensamente. Tatiana sacode o chocalho, sorrindo e dançando. Hélio, que está filmando\*, pede a Tatiana que diga alguma coisa para a câmera, ela faz um sinal que em português quer dizer - eu amo vocês. Depois, ela se dirige para o baú, onde troca o chocalho pelo tambor. Hélio segue filmando. Andressa abandona a brincadeira do show, segue até o recanto das bonecas, pega uma e começa a auscultar o coração, parece brincar de médica. Depois de um tempo posiciona melhor o estetoscópio no peito da "paciente", aperta as hastes do ouvido como se fosse para ouvir melhor. Em seguida, Tales organiza as cadeiras em uma fileira, depois vai ao baú e pega um disco plástico, senta na primeira cadeira da fila e começa a dirigir\*, fingindo que é uma direção de carro, como se estivesse num veículo, em seguida, faz o sinal de ônibus. Andressa corre, pega um tambor e leva para dentro do ônibus. Hélio faz sinal para o ônibus parar, em seguida entra e senta. Tatiana senta no ônibus, levando a "filmadora\*" para filmar de dentro do ônibus as coisas que vê. Pelos movimentos corporais e recursos expressivos, o "motorista" que dirige o coletivo está correndo\*. Andressa sai do ônibus, vai em direção ao carrinho de bebê onde põem duas bonecas dentro dele e sai a caminhar pela sala. Depois de um tempo, faz sinal para o ônibus parar\* e entra no ônibus. Depois me olha e faz sinal de que as duas bonecas são seus filhos. Hélio vai embora, pois a mãe veio buscá-lo. Tales larga a direção do ônibus e pega o carrinho de boneca de Andressa e sai passeando com os bebês. Andressa vai até a professora e reclama sobre a façanha de Tales e, em seguida, vai até ele e resgata seu carrinho com suas bonecas. Depois vai ao armário do teatro e escolhe um colar para pôr além de um sutiã, mostra-o para a

---

<sup>15</sup> As palavras que marquei com asterístico referem a uma ação ou um objeto que está sendo executada ou utilizado pela criança apenas de "faz -de conta".

professora, sorrindo, depois, solta-o no chão e passeia com suas bonecas pela sala. Tales pega um teclado de computador e, deitado no tapete, digita agilmente. Andressa pega o telefone celular na bolsa e “atende”\* de faz-de-conta enquanto empurra o carrinho com as duas bonecas, ela finge estar falando, vocalizando a forma como imagina, após faz uma parada no seu andar e uma expressão de preocupação no rosto, em seguida faz um movimento de negativa com a cabeça. Depois, responde ao interlocutor em LIBRAS com sinal de ruim, sinalizando que vai pensar, a seguir ela encerra a ligação e continua seu passeio pela sala. Andressa tira uma das “crianças” do carrinho e coloca-lhe um termômetro, medindo\* a febre. Depois pega o estetoscópio e escuta o coração de Tatiana, a seguir coloca o termômetro embaixo de seu braço. Tatiana responde em LIBRAS que ela “febre não”. Andressa larga esta brincadeira e convida Tatiana para brincarem na mesa com uma balança de madeira, depois larga o jogo e pega um livro, e folhando suas páginas, brinca de contar história\* para a amiga Tatiana. Dessa forma, Andressa movimentava os lábios e vocaliza sons desgovernados numa “fala de faz-de-conta”, paralelamente, ela vai mostrando as figuras à amiga. Quando eu me aproximo com a câmera, ela se envergonha, sorri e aponta para a prateleira de jogos que está ali perto. Depois, deixam a mesa e vão brincar na caixa de areia, Tatiana pede à professora que a arremangue e, em seguida, pega a areia com as mãos, deixando-a deslizar pelos dedos e cair novamente na caixa. A professora faz sinal para que guardem os brinquedos para irem embora.

2° Encontro: 7 de junho de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem Duração: 45 minutos

Objetivo: Observação do brincar, após a diminuição dos recursos lúdicos (brinquedos).

No primeiro momento, as crianças sentadas no tapete mostram seu nome utilizando o alfabeto datilológico e seu sinal. Hoje está presente toda a turma. Também fiz uma redução dos brinquedos no ambiente para ver o que acontece. Após, as crianças levantam-se, dirigindo-se ao baú de brinquedos para escolherem alguma coisa. Tatiana começa a correr pela sala e pular. Tales vai até o armário do teatro e verifica que está vazio, então vai no baú e pega os cubos e, sentado no chão, brinca de torre,

empilhando-os um em cima do outro. Andressa pega o carrinho de bonecas e começa a passear pela sala, olhando-se no espelho. Hélio pega a baqueta do tambor e a utiliza como microfone, andando pela sala brinca de falar\*. Depois Hélio pega a câmera\* que, na verdade, é outro brinquedo que ele simula ser uma câmera e começa a filmar a colega Tatiana que agora pegou o microfone e brinca de cantar\*. Marcos pega um telefone de brinquedo e finge que está falando e ouvindo, depois o passa para Andressa (como que a pessoa que chamou quisesse falar com ela). Andressa não hesita em atender\* o telefone e, articulando sons desgovernados com a boca, dá continuidade à conversa\* de Marcos, concomitante a isto, ela passeia com seus bebês no carinho pela sala, depois põe o telefone no ouvido de Tatiana que faz a expressão de estar ouvindo firmando seu ouvido contra o aparelho, em seguida começa a rir e sai. Andressa guarda o celular na bolsa, a seguir organiza as cadeiras em uma fila e faz sinal aos amigos de “ônibus”. Ela já se posiciona em uma das cadeiras, trazendo para dentro do coletivo seu carrinho com bebês. Hélio pega outro objeto, fingindo que é uma direção do ônibus, Tatiana arremessa-se contra ele na tentativa de puxar-lhe a direção, dizendo que quer dirigir, depois de se debaterem, ela desiste, abandonando a idéia. Hélio, de posse da direção, senta-se na primeira cadeira, lugar do motorista, e começa a fazer movimentos com o corpo de um lado para o outro referentes à ação de dirigir o veículo. Em seguida, faz sinal ao colega Marcos para ele bater contra o ônibus, o amigo não vê sua sugestão e sai em direção ao baú de brinquedos, lá Marcos pega uma luva com os dedos coloridos e mostra sorriso. Depois, ele sai andando pela sala quando, em dado momento, ele pega a câmera\* e começa a filmar a sala, depois rouba o celular de dentro da bolsa de Andressa, que percebe e, reclamando para a professora, restitui-o, fazendo sinal a Marcos de que o telefone pertence a ela. Andressa sai do ônibus, vai até o baú de brinquedos e pega um objeto e finge ser microfone e, retornando ao interior do coletivo, começa a falar\* sentada. Depois, abandona o brinquedo que estava e pega o telefone de dentro da sua bolsa. Em seguida, começa a falar\* ao telefone por algum tempo, até que em determinado momento, guarda-o novamente na sua inseparável bolsa. A seguir, ela sacode o carrinho como que embalando os nenês, depois levanta e sai do ônibus, dá uma volta ampla pela sala com o carrinho como que estivesse passeando. Em seguida, posiciona-se em frente ao ônibus fazendo sinal para

que ele “pare”, desta forma ela embarca\* no veículo junto com seu carrinho e em seguida, senta. O motorista do ônibus agora é Tales que, executando amplos movimentos com o corpo parece querer indicar que o veículo está correndo. Suas expressões incluem a movimentação dos braços indicando o câmbio da marcha, e dos pés os pedais de freio, embreagem e acelerador. Tatiana, Hélio e Marcos estão num canto da sala brincando de construir formas utilizando vários cubos. Tales abandona o ônibus e senta-se no chão junto aos colegas com os cubos.

Hélio levanta e dirige-se ao ônibus\*(de faz-de-conta) que agora tem seu colega Marcos como motorista. Hélio faz sinal de “parar” para o motorista. Marcos não pára\*, seguindo com o ônibus em movimento. Como o ônibus não parou, Hélio vai para a frente dele e avisa mais uma vez, fazendo o sinal de parar. Não sendo atendido, ele avisa ao “motorista” que morreu, fazendo o sinal, e se atira no chão na frente do ônibus. Marcos põe a direção (que na verdade trata-se de um disco de plástico que ele finge ser o volante do ônibus) em frente ao rosto, avisando que não viu, e continua fazendo os movimentos e expressões de “dirigir”. Hélio afasta-se do ônibus e deita-se num colchonete, permanecendo ali com os olhos fechados por alguns minutos. Hélio levanta rapidamente e avisa a Andressa (em LIBRAS) para “apurar rápido que ele quase morrer” e volta a deitar fechando os olhos e aguardando a chegada de ajuda. Andressa que está no interior do ônibus\* pega o celular de dentro da bolsa e atende\* com a expressão de quem está ouvindo atentamente seu interlocutor. Logo após, ela faz uma expressão de espanto, pavor e, em seguida, faz o sinal de doente aos colegas. Depois ela guarda rápido o celular na bolsa e “grita” avisando aos amigos com sinal de pronto socorro que o “cachorro” morreu. Então o “motorista” pára o ônibus, e Andressa aponta para o Hélio que parece estar no hospital\* deitado. Marco, põe o “volante” do ônibus embaixo do braço, e pega o estetoscópio e escuta\* o coração de Hélio, depois faz sinal de que o amigo não morreu aos colegas e afasta-se do colega, que sorri, levantando-se de quatro, imitando um cachorrinho. Após, o “cachorrinho” vai até o baú de brinquedos, coloca um brinquedo na boca e entrega-o a Andressa. Marcos e Tales, observando a situação, também caminham de quatro e, juntando-se ao amigo cachorro, colocam brinquedos na boca e levam para Andressa que sorri. Marcos insinua-se bravo e forte aos demais colegas através de expressões corporais e LIBRAS. Assim,

ele começa a correr atrás dos outros cachorros. Tatiana morde a perna de Hélio. As crianças correm de quatro pela sala por algum tempo. Andressa que até então era a dona dos cachorros abandona a brincadeira e dirige-se para a frente do espelho e começa a dançar, Hélio pega outro objeto simulando que é uma filmadora e começa a filmar a dança. Por último, a professora pede que todos guardem os brinquedos e ajudem a organizar a sala, depois propõe um jogo de mesa para fazer uma volta à calma.

3º Encontro: 09 de agosto de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem Duração: 32min.

Objetivo: Observação do brincar.

Observação: Hoje só compareceram duas crianças: Andressa e Tales.

As crianças chegam dão-me um beijo e começam a brincar. Tales entra na sala e já pega o telefone celular e finge estar falando ao telefone, vocalizando sons. Em seguida, vai para a frente do espelho, segue falando ao celular, depois aperta um dos botões como se estivesse desligado e guarda-o no bolso. Depois dirige-se até a sua colega Andressa, que está sentada no chão brincando de empilhar cubos. Tales senta ao lado dela e ajuda-a a fazer uma espécie de parede de cubos. Andressa pede a ele calma, fazendo o sinal correspondente. Em seguida, demonstra ao amigo como deve proceder para evitar que os cubos caiam. Ao final, Andressa derruba a parede com um golpe de mão e guarda os cubos na caixa. Tales pega uma cadeira e senta-se na frente do espelho. Ele pegou uma escova de cabelo do armário do teatro e com a escova na mão ameaça bater no espelho, em seguida olha para a professora que está assistindo a esta sessão sentada num canto da sala, longe dele. A professora faz sinal a ele que não! Tales desiste, pega então o telefone celular e começa a falar de faz-de-conta, enquanto faz isto, olha-se no espelho. Sua fala tem pausas como se estivesse prestando atenção nas palavras do interlocutor. A seguir, ele sorri para mim e abana para o espelho como que se despedindo e larga o telefone num canto. A imagem do espelho seria seu interlocutor? Depois, Tales executa algumas cambalhotas no chão, dirigindo-se em seguida para o armário do teatro onde pega um chapéu põe na cabeça



e começa a ensaiar alguns passos de dança em frente ao espelho. Andressa pega um jogo de cartas e, deitando-se de bruços no chão, combina-as da forma como acha conveniente. Enquanto isso, Tales dirige-se ao armário do teatro e pega alguns utensílios para vestir no desfile que fará. Ele pega uma bolsa (feminina), uma gola de pele e um xale de crochê. Em seguida, ele veste peça por peça e desfila para Andressa, deslocando-se entre passos “caminhados” e outros “dançados”. Andressa guarda o jogo que estava e presta atenção no colega sorrindo. Logo depois, ela pega a gola de pele que o amigo largou no chão, põe em volta de seu pescoço e faz sinal para Tales de cachorro. Tales encaminha-se novamente para o armário e, vestindo uma gravata, faz a Andressa sinal que ele é forte. Depois atira-se no chão como que desse um mergulho na água e com os braços e as pernas simula que está nadando, realizando então movimentos referentes a esta ação por algum tempo movimentado-se assim pela sala. Em determinado momento, Tales levanta-se, vai até o armário e pega um paletó preto, veste-o em frente ao espelho, abotoando os botões com cuidado. Enquanto faz isto, olha-se atentamente no espelho sorrindo muito. Andressa vai até o armário e pega uma bolsa. Tales de paletó e gravata dirige-se a mim e à professora para se mostrar. Nós fazemos sinal de que ele está muito bonito. Depois, ele retorna ao armário, onde pega o chapéu de palha. Andressa pega o carrinho, coloca seus dois bebês dentro e sai a passear pela sala. Junto ela leva a bolsa e põe dentro o telefone e uma baqueta de tambor que freqüentemente eles utilizam como microfone nas brincadeiras. Tales executa passos de dança em frente ao espelho como se estivesse se apresentando. Depois se dirige ao tapete feito de grandes quadrados de borracha, contendo, em cada um, uma letra do alfabeto. Ele destaca do tapete a letra “o”, enfia na cabeça como se fosse um chapéu. Depois continua a dançar em cima deste tapete. Andressa que assiste atenta a todo o “espetáculo” do amigo pega a baqueta de tambor de dentro da sua bolsa e simula que é um microfone. Começa a falar de faz-de-conta e junto passeia com seus bebês pela sala, desviando sua atenção de Tales. Tales parece perceber a ausência da amiga e, de sopetão, corre a seu encontro enfiando seu braço no dela. Assim, os dois sorrindo começam a andar por alguns minutos de braços dados pela sala junto com o carrinho de bebês. Depois disto, Tales vai até o baú e pega o teclado de um computador que lá estava. Andressa chama-o, e entrega-lhe o

“microfone”, antes de entregar, mostra ao amigo como deve utilizar o microfone falando um pouco nele. Tales pega o objeto e, junto com o teclado, vai até a frente do espelho e simula estar cantando, vocalizando sons, concomitante a isto, ele também dança. Andressa segue passeando pela sala com seu carrinho de bebê, mas, de repente, uma rodinha do carrinho cai. Ela pára, conserta e segue o passeio. Andressa chama Tales e convida-o para brincar de ônibus\*, esta trata-se de uma brincadeira em que eles organizam uma fileira de cadeira e imaginam que a mesma é um ônibus. Tales aceita e Andressa começa a organizar as cadeiras em fila para montar o ônibus. Para fazer de direção, Andressa destaca a letra “O” do tapete de borracha e diz a Tales que esta é a direção do ônibus. Em seguida, pega Tales pelo braço e põe-no sentado na primeira cadeira o que parece lhe dar o papel de motorista do coletivo. Depois, ela pega dois livros de história, “entra” no ônibus com o carrinho dos bebês e começa a olhar as figuras por alguns instantes, sentada na última cadeira. Tales, depois de ter assumido por alguns instantes o papel de motorista do coletivo imaginário, pega um boneco e coloca-o no seu lugar, cuidando inclusive que o mesmo sustente a “direção” nas mãos. Depois dirige-se para a frente do ônibus e faz sinal para o ônibus parar, entrando no coletivo agora como passageiro. Enquanto isso, Andressa continua olhando seus livros sentada no último banco do coletivo junto com o carrinho de bebê. Tales “sai” do ônibus e anda pela sala. Andressa abre a sua bolsa e pega seu telefone celular, e começa a falar de faz-de-conta emitindo com a boca vocalizações. Tales aproxima-se dela e fica olhando. Ela pára de falar\* e guarda o telefone na bolsa. Tales espera ela abrir de novo a bolsa e pega o telefone da amiga. Depois, foge da colega indo para a frente do espelho. Tales agora dedilha no teclado do celular, simulando estar discando um número. Em seguida, coloca o telefone no ouvido, e começa a falar\* ao telefone, emitindo vocalizações com a boca. Tales, em sua fala,\* faz pausas como se fosse para ouvir o interlocutor, a seguir segue a conversa com as vocalizações. Por fim, faz uma expressão no rosto de negativa e o sinal de “não” e dá um “tchau” para sua imagem no espelho. Estaria ele falando com sua imagem? Andressa observa-o sentada no ônibus, em seguida faz para mim o sinal que quer dizer “feio”. Pergunto a ela o porquê, ela diz que Tales atirou a escova de cabelo no chão. Andressa levanta da cadeira e sai do ônibus\*, levando sua bolsa, seus livros e empurrando seus bonecos no carrinho.

Andressa guarda o carrinho e os livros, ficando apenas, com a bolsa. Depois, ela pega um jogo de cartas e começa a jogar deitando-se de bruço no chão. Tales tira o paletó que estava vestindo e guarda-o no armário do teatro. Agora ele está só com a gravata, e segue-se deitado no tapete. Andressa abandona o jogo, indo até o baú onde pega um pandeiro. Ela começa a sacudi-lo, e sorri ao mesmo tempo. Depois, ela se desloca até o tapete onde Tales está deitado e sacode o pandeiro bem próximo a ele, que levanta tapando os ouvidos e, em seguida, grita a Andressa parecendo estar incomodado por ter sido “acordado”. Assim, Tales sai correndo atrás dela. Andressa foge e continua sacudindo o pandeiro. Andressa refugia-se na professora. Tales volta a dormir no tapete. Andressa torna a incomodá-lo com o pandeiro. Ele sai novamente atrás dela na tentativa de pegá-la. Assim, eles correm pela sala por algum tempo. De repente, Tales avisa a Andressa para esperar. Ele vai até o armário e pega o telefone celular e simula estar fazendo uma ligação, em seguida, começa a falar de faz-de-conta, ele parece estar fazendo queixa de Andressa. Esta continua a provocar o colega, tocando o pandeiro sem parar. Tales deixa o telefone e agacha-se no chão, fingindo ser um sapo. Andressa foge dele e continua a tocar o pandeiro. Tales levanta e ameaça atirar uma boneca em Andressa, olha para a professora que faz uma expressão de negativa. Andressa vai até o baú e troca o pandeiro por um chocalho. Tales aproveita que a amiga está agachada, pega rapidamente um chocalho no baú e sacode bem do lado de seu ouvido. Andressa não reage, nem se assusta. Tales bate com o chocalho na sua cabeça (sem querer) daí sim ela olha para ele e acha ruim. Tales veste o paletó novamente e o chapéu de palha. Andressa pega o chocalho e torna a atormentar seu colega. Tales não reage. Andressa finalmente desiste, guardando o chocalho no baú e escolhendo um jogo de mesa para brincar. Tales pega o celular no armário e coloca-o no bolso, depois parece executar passos de dança em frente do espelho. Tales atira-se no chão, fazendo sinal de “piscina” e simula estar nadando, através da execução de movimentos corporais. Em seguida, a professora avisa que o tempo acabou, desta forma, convida as crianças a guardar os brinquedos e retornar para a sala de aula.

4<sup>o</sup> Encontro: 15 de agosto de 2006

Local: laboratório de Aprendizagem - Duração: 55 minutos

As crianças entram na sala, sentam no tapete e mostram seu nome e sinal para a câmera. Tales executa seu nome no alfabeto manual esquecendo algumas letras, por fim esquece de mostrar seu sinal. Hélio lembra-o. Agora é a vez de Hélio que realiza seu nome e seu sinal corretamente, depois é a vez de Marcos que realiza o nome e também esquece de mostrar o seu sinal, sendo chamado a atenção por Hélio. Tatiana executa seu nome faltando letras, então a professora solicita que a mesma repita a tarefa, agora com seu auxílio. Por fim, Tatiana esquece de mostrar o seu sinal, Hélio lembra-a, ela faz. Depois, é a vez de Andressa que executa o nome e o sinal com perfeição. As crianças levantam e saem pela sala em direção aos brinquedos. Andressa vai até o baú, pega um pandeiro e vai para a frente do espelho, sacudindo-o e dançando. Marcos pega o chocalho e sacode. Marcos vai até Andressa e, juntando-se a ela, toca um agê, que é uma espécie de chocalho, os dois tocam juntos e sorriem. Marcos pára de tocar e guarda o agê, antes o mostra à professora. Hélio pega um disco plástico e começa a atirá-lo pela sala, acertando na cabeça de Marcos que reclama à professora. Tatiana deita-se no tapete, e Tales pega um pote contendo escovas e pentes e ameaça querer penteá-la. Tatiana não aceita a brincadeira. Hélio pega o carrinho de bebê, põe dois bonecos dentro e sai a passear pela sala até que escorrega e vira o carrinho no chão. Marcos pega um livro na mão e caminha com ele. Tales pega seu pote de escovas e vai brincar com ele na mesa, sendo que, de longe, ele presta atenção nos companheiros. Andressa entrega a Hélio o pandeiro, ele não toca. Ela mostra ao colega como deve usá-lo batendo o instrumento contra a palma da mão por alguns instantes. Hélio não aceita o brinquedo e sai. Tatiana vai até o armário do teatro e pega um paletó para vestir. Tales toma dela o paletó e começa a vesti-lo. Tatiana começa a rir de Tales e chama a minha atenção e a da professora, apontando para Tales. Andressa e Hélio estão sentados no chão, olhando livrinhos de história. Eles folheiam rapidamente as páginas que contêm textos, procurando as que têm desenho e, quando acham, demoram alguns instantes olhando o desenho. Estas páginas com

desenhos são observadas por mais tempo. Andressa chama a atenção de Hélio para uma ilustração de seu livro, Hélio olha, em seguida continua olhando o seu livro. Andressa faz o sinal para ele de “vovó”, apontando para a figura. Hélio mostra que a outra ilustração corresponde ao lobo, e depois ele sinaliza que o “lobo correu rápido”. Andressa lembra que a professora fez o papel de lobo no teatro. Ela olha para a professora que faz um gesto com a cabeça confirmando. Andressa sorri. A professora imita a expressão facial de um lobo e ameaça ir atrás de Andressa, ela grita. Andressa dá a idéia a Hélio de brincarem de “os três porquinhos” e começa a planejar o papel que cada colega poderia assumir na história. Ela explica a Hélio que ela, Marcos, Tatiana e Tales poderiam ser os porquinhos, fazendo o sinal de porquinho. Hélio diz que será o lobo. Hélio levanta e vem em minha direção sorrindo e abanando para a câmera. Tatiana pega uma gravata e amarra no pescoço de Tales que está de paletó. Ela termina de amarrar e empurra o amigo até professora para que a mesma a ajude a organizar melhor o nó na gravata de Tales. Tales pega o telefone celular e começa a falar de faz-de-conta em frente ao espelho. Depois, ele pega um dado grande feito de tecido e começa a jogá-lo pela sala. Tatiana vai ao baú e pega uma baqueta que faz de microfone e dá a Tales, ele pega na mão, depois atira no chão. Marcos pega o telefone de Tales, senta no tapete e começa a dedilhar em seu teclado. Tales que está de terno e gravata, pega o carrinho com os bebês e sai a passear com eles pela sala. Hélio e Tatiana pulam amarelinha que está desenhada no chão da sala. Andressa vai para a mesa e segue olhando os livros de história. Tales acerta um brinquedo na cabeça de Hélio que reclama para a professora. Hélio combina com Tatiana e Andressa que ele será o lobo e as duas, os porquinhos. As meninas concordam e já saem correndo pela sala. Elas sentam no tapete que é a sua casa imaginária. Hélio no papel de “lobo” faz com a mão a mímica de “bater na porta” e depois ladeia a cabeça direcionando a mão no ouvido como se para ouvir a resposta dos porquinhos, estes estão quietinhos. Andressa faz o gesto de porta trancada. Hélio sopra, e a casa\* cai\* de faz-de-contas. Os porquinhos fogem. O lobo vai atrás. Hélio avisa as meninas que agora a casa é de pedra fazendo o sinal correspondente em LIBRAS, as meninas concordam. Tales que não está na brincadeira entra na casa (que na verdade trata-se apenas de um tapete onde eles estão sentados). Hélio assopra, assopra até que ele cai no chão, parecendo

estar cansado de tanto soprar. Depois ele se levanta e vai embora. Andressa, a porquinha, aproveita para abrir\* a porta da casa e sair atrás do lobo, que foge. Ela o alcança e mata-o com uma facada. Andressa avisa a Hélio que acabou a brincadeira. Hélio não aceita e diz que ainda não acabou. Andressa mata-o de novo. Hélio vai para o baú, pega um chocalho e faz-de-conta que é uma arma e, utilizando o auxílio da boca, aponta para Andressa e faz sons como se estivesse atirando. A menina cambaleia e cai no chão, simulando que morreu. Hélio avisa à Tatiana, que está do lado de Andressa, que o porquinho morreu para ela sair e deixar que ele vá cuidá-lo. Em seguida, Hélio fica em cima de Andressa observando-a por alguns instantes até que ela abre os olhos. Hélio avisa a ela que agora ele será o “porquinho”. Marcos aproxima-se, Hélio pergunta-lhe se ele quer ser o “lobo”. Marcos não aceita, afastando-se. Hélio pega um chapéu vermelho semelhante ao de bruxa e põe na cabeça. Ele avisa às colegas (que ainda são porquinhos) que ele é a fada vermelha e que, quando ele fizer o movimento de mágica, elas terão que cair mortas no chão. Hélio pede às colegas que esperem na casa, elas concordam e voltam à casa\* dos porquinhos. Passados alguns instantes, Hélio faz sinal para as porquinhas virem, e, mexendo as mãos como se estivesse atirando um encanto, dirige-se a Andressa que cai morta\* no chão. Da mesma forma, ele volta-se para Tatiana, que cruza os braços e não aceita a sua mágica, ela diz que não quer morrer. Hélio olha para ela e fica sem reação, parece decepcionado. Depois, Hélio afasta-se da colega, daí ela cai no chão ao lado de Andressa ficando, porém, com os olhos abertos. Hélio vai ao encontro de Marcos perguntar novamente se ele aceita ser o “lobo”. Marcos aceita, então Hélio avisa às meninas que o lobo agora é Marcos. Todos fogem do lobo, correndo pela sala. Tales pega um brinquedo e finge que o mesmo é uma arma e vai até o lobo, fazendo expressão que está atirando nele. Marcos avisa que aquilo não é uma arma, mas sim, um brinquedo de filmar e por isto não pode matar o lobo. Os porquinhos correm para a casinha de faz-de-conta. Marcos respeita o limite imaginário da porta e não entra. Hélio avisa a Marcos que ele tem que assoprar e falar. Marcos afasta-se, parecendo estar cansado. Andressa aproveita e escapa correndo quando tropeça no tapete de borracha e cai no chão. Os amigos sentam ao redor dela e ali permanecem alguns minutos. As crianças parecem estar cansadas. Algum tempo depois, Hélio propõe ao grupo para

brincarem de cachorro. Esta brincadeira, segunda a professora, consiste em que todos ficam de quatro no chão como cachorros e uns tentam pegar os outros. Tales não aceita a brincadeira, ficando sentado num canto da sala só observando. Assim, as crianças permanecem brincando de cachorro por algum tempo. O curioso é que em alguns momentos os cachorros viram pessoas e andam de dois, e a seguir viram cachorros de novo andando de quatro. Em certo momento, Andressa desiste da brincadeira, indo até o tapete de borracha que, durante a correria, desmanchou-se, ela começa a montá-lo. Hélio resolve brincar com a caixa de cubos como Tales, Marcos e Tatiana. Andressa abandona o tapete e vai para os cubos com os amigos e, assim, as crianças constroem várias edificações, utilizando os cubos, como: torres, fileiras paredes. Hélio resolve abandonar a brincadeira. Ele pega uma cadeira, põe na frente do espelho, pega o pote contendo escovas, pentes e objetos de cabeleireiro. Ele convida Marcos para brincar de cabeleireiro. Marcos aceita. Andressa aproxima-se e tenta auxiliar Marcos. Hélio não deixa e diz que ela não pode porque ele é homem, e complementa dizendo que ela é mulher. Andressa avisa que não tem importância e, tomando a escova da mão de Marcos, ela começa a pentear Hélio. Marcos afasta-se e fica só observando. Tatiana se aproxima e fica olhando. Agora ela pega um boneco pequeno que estava dentro do pote e finge que é um borrifador de água. E começa a borrifar água de faz-de-conta em todo o cabelo de Hélio. Depois, Hélio pega outro boneco que está dentro deste pote e avisa a Andressa para ela cortar seu cabelo, este boneco seria a tesoura. Depois de cortado o cabelo, ela passa um pente fino no cabelo do colega. Hélio reclama que está com dor. Ela só olha para ele e diz que não dói. A seguir, Andressa faz sinal de que a brincadeira acabou. Marcos agora senta na cadeira do cabeleireiro, Hélio é o barbeiro, ele primeiro passa o pente no cabelo do colega depois pega de dentro do pote um boneco que eles fingem ser um borrifador de água e, assim Hélio borrifa\* de água todo o cabelo de Marcos. Depois, ele pega um boneco verde e finge que é um cortador elétrico fazendo inclusive barulho com a boca. Tatiana observa os colegas de longe. Hélio termina o corte, arrematando as bordas com a navalha\* (de faz-de-conta) que na verdade, é um pente comum. Depois, ele me olha e sorri dando um tchauzinho para mim e pedindo para olhar na câmera, eu deixo por alguns instantes. Andressa pega um teclado de computador que estava no baú, senta-

se na mesa junto com Tatiana. Andressa pergunta à amiga seu nome e concomitantemente ao sinal da letra feito pela amiga, Andressa mostra as respectivas letras no Português escrito no teclado do computador. Depois, Andressa troca, ela faz as letras em LIBRAS, e Tatiana encontra-as no teclado, apertando com o dedo. Marcos aproxima-se da mesa. Andressa convida-o a sentar, depois pergunta o seu nome e faz a mesma coisa que fez na vez de Tatiana. Ele mostra seu nome no alfabeto manual, e Andressa a encontra nos dígitos do teclado, apertando a letra localizada. Depois, chega a vez de Marcos apertar as letras realizadas por Andressa em LIBRAS. Andressa agora dirige-se a Tatiana e pergunta a ela o nome da vovó e da sua mãe, a amiga não responde, parece não saber, então Andressa pega da mão a amiga e dedilha no teclado letras aleatórias como se escrevesse o nome delas. Voltando sua atenção para Marcos Andressa aponta-lhe uma letra no teclado e pede que ele dê a correspondente em LIBRAS. Ficam assim por algum tempo depois ela aperta uma tecla e diz a Marcos que esta tecla indica que é o fim, fazendo ao amigo o sinal correspondente em sua língua a LIBRAS. Hélio aproxima-se da mesa. Ele quer participar da brincadeira, Andressa faz o mesmo procedimento que fez com os demais amigos, antes avisa que Marcos e Tatiana já estão prontos, ou seja, os dois já jogaram. Então pede que o colega sinalize o seu nome, depois que ela localiza a letra correspondente no teclado, ela pede que Hélio a digite. O colega faz, mas de forma bem forte. Andressa chama sua atenção para que o faça de forma delicada. Andressa finalmente avisa a todos que a brincadeira acabou e mostra uma tecla diferente para cada amigo apertar, significando o fim. E fim por hoje!

5<sup>o</sup> Encontro: 29 de agosto de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem - Duração: 23 minutos

Obs.: Andressa faltou.

Inicialmente as crianças sentam-se no tapete realizando seu nome no alfabeto manual e, após, mostram seu sinal. Hoje, pela primeira vez, Tatiana consegue executar esta tarefa sem a ajuda da professora. Os colegas já conseguiam fazer sozinhos faltando somente ela. Ao ver isto, a professora e eu ficamos admiradas e



parabenizamos a menina, ela nos olha fixamente e sorri. Depois disto, as crianças levantam-se cada qual para uma parte da sala. Tatiana permanece no tapete, só que agora, deitada com a cabeça sob uma almofada, observando os colegas. Tales, Marcos e Hélio dirigem-se para o armário do teatro. Cada um escolhe uma roupa, Marcos pegou uma saia pregueada, olhando para a professora, oferece-a para ela. A mesma diz que não quer e diz para ele vestir. Ele fica encabulado e diz que não. Tales veste um casaco pedindo ajuda para a professora, este casaco faz conjunto com a saia que Marcos está na mão. Tales pega a saia de Marcos e veste. Tales olha-se no espelho e começa a dançar e rebolar em frente ao espelho. Ele, eu, a professora e seus colegas rimos muito, pois a situação era engraçada. Marcos sugere a Tales que dê umas “voltinhas” em sua coreografia, mostrando com seu corpo ao amigo como deve fazer. Tales começa a dar voltas e nota que a saia vai levantando com o ar. Ele e Marcos sorriem, parecendo gostar. Tatiana levanta-se do tapete vai até o armário do teatro e escolhe um paletó e uma gravata para vestir. Ela solicita a ajuda da professora para fazer o nó na gravata. Marcos ri dela estar vestida deste jeito (como um homem) e chama a professora para ver. Enquanto isto, Hélio está na mesa sentado, olhando alguns livros de história. Marcos aproxima-se do livro que Hélio está olhando, aponta para uma gravura e diz que aquela é a casa do elefante, fazendo o sinal correspondente em LIBRAS. Marcos volta para junto de Tales que agora colocou um lenço no pescoço e segue dançando e rebolando na frente da professora, ele parece representar uma típica identidade feminina. Marcos sorri e pede para Tales dar umas “voltinhas”. Tales pega no armário uma bolsa e põe no ombro. Tatiana que está vestida de terno e gravata senta-se na mesa junto com Hélio. Marcos vai até o baú e pega o teclado do computador. Depois senta-se à mesa junto com Tatiana e Hélio. Marcos pede à Tatiana que faça seu nome, e ele respectivamente vai identificando as letras correspondentes no alfabeto do Português escrito. Hélio ajuda-o a procurar as letras no teclado, apertando-a em seguida. Depois de procurar as letras, Marcos começa a procurar os números e mostra a Hélio. Tales tenta participar da brincadeira, mas Marcos não deixa. Tales afasta-se, Marcos mostra aos amigos outros botões do teclado e começa a imaginar as funções deste. Ele explica ao amigo enquanto mostra o botão que tem uma lua desenhada dizendo que este botão é para a “noite”, em seguida faz

sinal de “dormir”. Marcos sai da mesa e pega a saia de Tales. Marcos veste a saia e começa a rodar e a pular pela sala, várias vezes enquanto sorri e observa-se no espelho. Depois, ele pega um sapatinho de boneca e me mostra. Tales vai ao armário e veste uma blusa de mulher de cor roxa com bolinhas rosas. Depois, ele pega outra saia e, vestindo-a, junta-se a Marcos. Os dois giram e dançam intensamente em frente ao espelho. Marcos pega um disco voador e finge que é direção e faz movimentos correspondentes ao ato de dirigir, enquanto dança. Depois Tales se afasta e, junto com Tatiana, brinca de entrar no armário do teatro e de se trancarem. A brincadeira consiste em um entrar e o outro pelo lado de fora fechar a porta, ficando com a mão na maçaneta, até sentir pela mão a vibração da voz do colega que está dentro. Este deverá gritar ou bater na porta, para que a mesma seja aberta. Agora Tales entra na brincadeira do armário. Ele e Marcos entram no armário. Tatiana fecha a porta. Hélio, que não prestou atenção no esconderijo dos amigos, sente sua falta e começa a procurá-los. Tatiana fica encostada na porta do armário. Finalmente, Hélio resolve procurar dentro do armário e, encontrando seus colegas, sorri. Nesta brincadeira eles permanecem por algum tempo. Tales sai da brincadeira e entra numa caixa de papelão, Hélio empurra-o pela sala como se fosse um carro. Tatiana avisa que quer andar. Agora Hélio pede para entrar na caixa. Ele entra e sai em seguida. Tales põe um boneco dentro da caixa e sai a empurrá-lo pela sala, fingindo ser um carrinho. Tatiana e Marcos vão para dentro do armário, e Hélio está na porta para fechá-los. Tales põe um chapéu vermelho semelhante aos de bruxa e acrescenta um novo elemento à brincadeira do armário. Ele finge ser um monstro e vai até a porta do armário assustar os amigos que estão dentro. Hélio finge que sua mão é uma arma e faz movimentos correspondentes a atirar no monstro, fazendo paralelamente vocalizações com a boca. Tatiana vai até a caixa de Tales, tira o boneco que estava dentro, entra e começa a fingir que está andando de carro. Depois, Tatiana e Marcos estão com Hélio dentro do armário e parecem lutar para se livrarem do monstro (Tales). O monstro fecha a porta, querendo trancá-los. Hélio abre. Nesta brincadeira, as crianças permanecem ainda por algum tempo, depois eles se afastam do armário e vão para o chão onde cada qual escolhe um brinquedo do baú e, sentados no chão, permanecem brincando até chegar a hora de guardar e ir embora.

6<sup>o</sup> Encontro: 31 de agosto de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem Duração: 45 minutos

Objetivo: Observação do brincar.

Observação: Hoje Marcos faltou

Inicialmente as crianças, como de praxe, entram na sala, sentam-se no tapete e apresentam-se, executando seu nome e o seu sinal em LIBRAS. A seguir, dirigem-se para os brinquedos, em especial para o armário do teatro, onde cada um seleciona um acessório para usar. Hélio veste um chapéu de palha, além disto pegou um telefone, uma bolsa de mulher e um relógio de cabeceira para brincar. Tales pegou uma saia e começou a dançar e a rodopiar. Depois pegou o tambor do baú e começou a tocar e sorrir. Andressa toma o tambor dele e, colocando-o a tiracolo, começa a tocar. Hélio junta-se a Andressa e mostra-lhe os objetos que juntou. Ela abre a bolsa, que Hélio pegou e mostra-lhe uma carteira. Os dois vão até o armário e pegam mais objetos, estando entre eles um colar. Tatiana pega uma maleta vermelha, uma gravata e mostra para Tales que agora veste o blaser que faz par com sua saia e um óculos. Andressa tira o óculos de Tales e põe, Hélio pede para ela guardar o relógio que pegou na bolsa que está usando. Andressa diz que é melhor guardar na maleta vermelha que estava com Tatiana e agora está em cima da mesa. Hélio guarda o relógio e pede ajuda da professora para fechar a maleta. Tatiana oferece a Tales uma gravata para compor sua roupa. Ele não aceita. Ela volta para o armário do teatro e oferece-lhe um colar que é logo aceito. Tales agora parece representar uma identidade feminina. Tales agora olha-se no espelho. Andressa e Hélio vão para um canto da sala em cima de um tapete e começam a organizar os objetos e brinquedos que pegaram. Convidam Tatiana para entrar ali, que parece ser uma casa. Tales tenta se aproximar para participar da brincadeira, mas Hélio diz a ele que não. Tales tenta entrar na casa\* à força, mas Hélio empurra-o e faz um gesto indicando que “fechou a porta da casa”. Andressa traz para dentro da casa um carrinho de bebê junto com uma boneca. Hélio avisa à Andressa que vai trabalhar\*, ela dá um beijo no rosto dele, depois Hélio sai da casa, fazendo a

mímica correspondente a “abrir a porta”. Tales tenta pegar a bolsa de Andressa, eu peço a ele para devolver. Hélio vai até o armário do teatro e traz várias roupas para Andressa. Antes de entregar as roupas para a colega, ele bate na porta\*, executando o gesto correspondente a esta ação. Andressa entrega a ele uma gravata, e diz que é para ele usar, ele responde que isto é roupa para homem. Hélio pega então a gravata e dirige-se à professora para saber se aquilo era para homem ou mulher. A professora confirma que é de homem. Andressa e Hélio continuam montando a casa, acrescentando objetos. Hélio traz uma camiseta e entrega à Andressa, dizendo que é de mulher. Tatiana veste um paletó e põe gravata. Tales pega o chocalho, toca e dança na frente do espelho, sorrindo. Hélio varre o chão. Tatiana tira o paletó e a gravata e entrega-a para Hélio. Hélio pega a maleta vermelha e pede-me ajuda para abri-la. Depois, explora os objetos que têm dentro. Pega uma máscara de dentista e transforma-a através do faz-de-conta numa toca e põe-na no bebê. Depois, pega um martelo e diz à Andressa que vai consertar e sai batendo no quadro. Hélio sugere a Tatiana que ela é o cachorro. A colega aceita, então ele diz que o cachorro está doente e pede à menina que se deite para poder examiná-lo. Ele pega o estetoscópio de dentro da maleta e dá para Andressa auscultar. Ela firma bem as hastes, parecendo querer ouvir melhor, e examina o peito, a barriga e as pernas. Chegando no joelho, Andressa põe a mão na boca e faz uma expressão de preocupada. Ela avisa a Hélio que o cachorro está muito doente e que tem um bicho no joelho. Hélio auxilia-a e alcança-lhe um objeto que Andressa usa para a abrir o joelho e retirar o bicho que está lá. Ao retirar o “bicho” do joelho, Andressa faz sinal dizendo se tratar de uma borboleta. E, a seguir atira-a para fora. Depois, os dois levantam Tatiana que sorri, mas Hélio pergunta a ela se o joelho continua doendo. Tatiana responde que sim. Então, eles a fazem deitar, e, pegando o estetoscópio, Andressa ausculta o joelho e o abre\* novamente, utilizando um apagador como bisturi de faz-de-contas. A seguir, Andressa pega com as duas mãos o que tinha ali (dentro do joelho). Agora o que foi retirado parece tratar-se de uma criança humana, um bebê. Ela o coloca sobre o peito da mãe (Tatiana) que sorri. Hélio entrega de novo o bisturi\* para Andressa, ela tira mais coisas do joelho e entrega para Hélio que põe fora. Andressa fecha o local da cirurgia\*, executando umas marteladas leves no joelho e concomitantemente a isto faz algumas

vocalizações com a boca. Depois, Andressa levanta-se, pega um bebê de brinquedo e coloca no carrinho que está dentro da casa. Tatiana segue deitada, Hélio traz para dentro da casa duas cadeiras e entrega a Andressa que as acomoda na casa. Tales pede para brincar, mas Andressa não autoriza. Hélio avisa a Andressa e a Tatiana que vai trabalhar. Tatiana agora parece assumir na brincadeira o papel de um bebê e não mais de um cachorro. Quando Hélio volta para casa, ele se deita numa almofada junto com Andressa e pega um bebê de brinquedo que dorme no meio. Os três dormem por alguns minutos. Em determinada hora, Andressa dá o sinal que já amanheceu, Hélio pega o relógio e mexe os ponteiros, parecendo querer dizer que o tempo passou. Ele mostra o relógio a Andressa que orienta os ponteiros para as oito horas em ponto. Hélio pergunta à Tatiana (a filha) se ela quer tomar leite. Andressa simula estar abrindo a geladeira e dá o leite ao bebê. Quem dá a “mamadeira\* é Hélio. Andressa varre a casa. Hélio avisa que o bebê não quer mais o leite e faz o sinal correspondente a “guardar na geladeira”. Andressa tenta pegar o bebê (Tatiana) no colo. Hélio diz que vai buscar o carro. Hélio tenta pegar Tatiana no colo. Andressa enfileira as cadeiras, fazendo sinal de carro. Hélio vai até o baú, pega um disco de plástico que utilizará como direção para o carro imaginário. Andressa traz para dentro do carro o carrinho de bebê. Tatiana está sentada no carro. Finalmente, com gritos e gestos indicando velocidade, o carro parte. Andressa levanta, vai até o bebê de brinquedo e o traz para sentar no seu colo. Finalmente, Hélio pára e faz o sinal de “escola” para Andressa, que pega Tatiana e acompanha-a até a professora com uma maleta. Hélio e Andressa vão embora, despedindo-se da filha com um abano. Passado alguns instantes, Hélio avisa Andressa para pegar a menina na escola. Assim, os dois entram no carro\* e dirigem-se para lá (de faz-de-conta). Antes de chegar ao local eles passaram no supermercado e fazem compras, pegando vários objetos da sala. Andressa avisa a Hélio que já é tarde, quase noite, então pede para ir à escola o mais rápido possível. Chegando lá, pegam a menina e põe-na dentro do carro. Tatiana abana para a professora.

7<sup>o</sup> Encontro: 05 de setembro de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem Duração: 1h e 2min

Estavam presentes: Tatiana, Andressa e Hélio

Hoje as crianças entraram na sala, sentaram no tapete, apresentaram o seu nome no alfabeto manual, executaram seu sinal, e já se deslocaram para os brinquedos. Tatiana parece bem indisposta devido a uma gripe. Hélio convida Andressa para brincar de casa. Andressa aceita, os dois convidam Tatiana para ser o bebê da casa, ela aceita. A casa é montada em cima de um tapete que está encostado na parede. Hélio e Andressa passam algum tempo compondo a casa e pensando de que forma utilizarão os objetos e brinquedos na brincadeira. Este parece ser o momento do planejamento dos papéis a serem desempenhados nos bastidores da brincadeira. Eles escolhem vários brinquedos e objetos que julgam importantes ter na casa. Hélio traz o telefone, uma bolsa, uma carteira e um batom e entrega a Andressa, que está dentro da casa organizando onde estes objetos ficarão. Hélio pega no armário do teatro uma maleta, abre e retira de lá dois telefones celular. Ele mostra a Andressa que diz que um é para ele, e que será o telefone do papai, o outro permanece na maleta. Hélio traz do armário um terno feminino e diz a Andressa que este é de mulher, entregando-o à menina. Andressa estranha a roupa e não aceita, fazendo sinal de que é para homem. Eles olham para a professora que confirma a resposta de Hélio. Então, Andressa aceita. Hélio continua trazendo coisas para Andressa, agora ele entrega um colar e dois chapéus. De repente, a filha\*(Tatiana) foge da casa\*, Hélio ameaça que vai buscá-la, em seguida ela retorna e deita-se no colo de Andressa. Hélio traz um teclado de computador e senta no meio do tapete, enquanto mexe no teclado, olha para a parede como se estivesse vendo imagens lá. Ele avisa para Tatiana e Andressa que se trata de um videogame. Ele explica a seu modo os comandos no teclado e mostrando na parede o resultado. As meninas olham atentamente. De repente, ele toca uma tecla e sinaliza que acabou o jogo. Hélio avisa que agora é de manhã e que vai trabalhar. Andressa sugere para eles montarem o ônibus\*, fazendo o sinal correspondente. Hélio responde sim, mas depois. Tatiana aproveita que os “pais” (Hélio e Andressa) estão distraídos e foge. Hélio sinaliza a Andressa que a “filha” fugiu e que poderá morrer.

Andressa pede para ele ir resgatá-la. Hélio captura a menina que está escondida embaixo da mesa. Eles (Andressa e Hélio) a arrastaram por uma perna. Chegando em casa, Andressa dá duas palmadas na menina. (Acho curioso que Tatiana leva a sério seu papel de bebê, a ponto de não caminhar pela sala, mas engatinhar. Além disso, no diálogo com os pais ela não responde (em LIBRAS), pois bebês ainda não sabem falar.) Andressa avisa Hélio para correr rápido que agora nasceu outro bebê. Os dois se dirigem para o baú de brinquedos. Hélio olha para o carrinho de bebê que tem três bonecos dentro. Hélio pega um e diz a Andressa que este é dele e dela. Ele empurra o carrinho com os três bebês para casa. Chegando lá, Hélio pega um bebê põe-no no colo e faz como se o estivesse nanando, preparando a criança para dormir. Depois, deixa o bebê em pé no colo e bate nas suas costas carinhosamente, contra seu ombro. A seguir deita o bebê numa almofada. Depois Hélio se dirige a Andressa e faz sinal de “ônibus”. Isto quer dizer que chegou a hora deles montarem o ônibus. Este veículo surge quando cadeiras são enfileiradas uma em frente da outra. Assim, os dois recolhem todas as cadeiras da sala, e vão enfileirando uma atrás da outra. Hélio tenta pegar Tatiana no colo, ele tem dificuldade, a colega ajuda caminhando, ele a põe sentada dentro do ônibus. Hélio avisa a Andressa que o ônibus é grande e que, para andar, tem que pagar, então ele coloca uma cadeira perpendicular às demais e diz que ali é o lugar do cobrador. Os dois começam a carregar o ônibus, colocando todas as coisas que tem na sala e todos os objetos que estavam dentro da casa. Ao carregarem as roupas do teatro, eles antes de colocá-las no ônibus, analisam-nas quanto ao gênero de uso de cada uma. Eles dizem este é de homem, esta é de mulher e quando ficam na dúvida, confirmam a resposta dirigindo-se à professora ou a mim. Hélio coloca as coisas dentro do ônibus e avisa a Andressa que ela é mulher, então ela deve organizar. Ela aceita. Depois de alguns minutos nesta tarefa, Hélio avisa a Andressa que terminaram todos os brinquedos da sala. De fato, quase tudo estava dentro do ônibus. Hélio avisa a Tatiana que está sentada ao lado de Andressa que é para ela dormir. Hélio fala para Andressa que vai comprar um avião para dirigir porque, segundo ele, é mais rápido do que o ônibus. Depois, ele demonstra, através de movimentos com a mão, a rapidez do avião. Paralelamente a isto, Hélio faz vocalizações com a boca, provavelmente para representar o barulho do avião. Hélio senta-se no primeiro banco, o

do “motorista”. Ele avisa a Andressa e Tatiana que estão atrás que ele vai andar rápido. Andressa concorda e faz movimentos com o pé, indicando a ação de acelerar. Hélio demonstra que está dirigindo através da execução de movimentos e expressões corporais. Ele usa o dedo indicador para representar o ponteiro do velocímetro do ônibus, a medida em que o ônibus vai andando mais rápido, seu dedo vai subindo. Depois, ele faz o sinal de correr. De repente, o motorista faz sinal de que parou, assim, ele abre\* a porta do ônibus, e avisa que vai entrar um passageiro. Hélio então desce\* do ônibus e pede a Andressa que ponha Tatiana (o bebê) no colo, porque não tem lugar para sentar e esta pessoa é uma vovó. Andressa obedece prontamente, colocando a filha no seu colo. Depois Hélio continua a dirigir o ônibus. De repente, Hélio pára o ônibus novamente, e pegando uma maleta na mão, pede à professora para ela ir para o canto da sala onde está a mesa e tocar o sinal da escola. Ele explica para a professora que ele e Andressa levarão a filha para a escola. A professora faz o que o menino pediu, e em seguida, faz sinal com a mão correspondente ao sinal de entrada dos alunos. Hélio leva a menina até a professora e avisa que na maleta está o lanche. Andressa percebe que a mesa da escola não tem cadeira, então ela busca duas cadeiras para elas se sentarem. Depois disto, Hélio volta ao ônibus e pega um brinquedo para a filha, retornando até a escola ele avisa para a professora que a menina o esqueceu. Agora Hélio e Andressa voltam ao ônibus. Andressa avisa a Hélio que agora ele vai para o trabalho. Só que antes Andressa sorri e diz para Hélio que ele esqueceu a direção do ônibus lá na escola. Ele, sorrindo, vai até a professora e pega o disco plástico que ele usa como direção. Depois disso, novamente, Hélio coloca o ônibus em movimento imaginário, utilizando, gritos, expressões corporais e seu dedinho indicador como velocímetro. Andressa desce do ônibus e diz que vai trabalhar, então avisa para ele ir para longe. Hélio não aceita a idéia deles se separarem e diz que eles trabalham juntos. Então os dois ficam num canto da sala, simulando que trabalham. Enquanto isto, a professora aproxima-se deles com Tatiana pela mão, e diz que já é quase noite e que veio entregar a menina, pois a escola já fechou. Hélio levanta e diz à professora que não é o momento, e que depois do trabalho eles irão pegar a menina. Hélio pede para a professora voltar para seu lugar e esperar lá. Andressa aproxima-se e confirma o que Hélio falou, pedindo à professora que volte para seu lugar longe. A



professora então, avisa à Tatiana que elas voltarão para a escola. Hélio e Andressa afastam-se do lugar em que encenam estar trabalhando e vão para dentro do ônibus. Hélio dirige o ônibus e, em determinado momento, os dois descem do ônibus e vão até a escola. A professora avisa a eles que estão atrasados. Eles avisam à professora que compraram presentes para o bebê, então entregam dois pequenos quadrinhos para Tatiana. A professora diz que achou muito bonito os presentes que Tatiana acaba de ganhar. Hélio tenta pegar a filha no colo. A professora recomenda para ter cuidado que agora é noite. Hélio avisa a professora que está chovendo. A professora oferece um guarda-chuva. Hélio não aceita, e diz que ele tem um no carro, deslocando-se até o ônibus. Andressa está sentada esperando no ônibus. Hélio avisa a Andressa que está chovendo e que precisa de um guarda chuva. Depois volta até a professora e faz o sinal correspondente a “guarda-chuva”, então ele abre um guarda-chuva para ele e outro para Tatiana. Assim os dois retornam para o ônibus. Hélio, antes de entrar no ônibus, dirige-se às ilustrações que estão coladas na parede da sala. Ele aponta para a ilustração que tem desenhos de estrelas e lua e diz a Andressa que agora é noite. Andressa pergunta pela chuva. Ele diz que não tem o desenho da chuva para mostrar. Eu peço a professora para que ela desenhe no quadro a chuva. As crianças sorriem e observam com atenção a professora desenhando a chuva. Hélio pede à professora a caneta e desenha mais pingos no quadro, enfatizando que a chuva é intensa. Ele desenha uns pingos maiores, outros menores. Andressa vai até o quadro e tenta deixar o desenho dos pingos mais parelhos. Ela diz que eles estão muito grandes. Hélio não gosta e começa a discutir com Andressa. Por fim, ela apaga o desenho de Hélio deixando só o da professora. Hélio protesta, demonstrando que não gostou e reclama para a professora. Eles retornam ao ônibus, Tatiana senta-se no colo de Andressa. Hélio dirige. Em certo momento, levanta-se e avisa a Andressa que deixará a filha na casa da tia, para ele e ela irem trabalhar. Ele tira a menina do carro pega sua maletinha (a lancheira) e deixa-a em cima do tapete dando-lhe um brinquedo e um beijo no rosto. Andressa sai do ônibus e também lhe dá um beijo. Hélio volta ao ônibus para dirigir. Andressa permanece sentada no tapete com Tatiana. Hélio fica indignado com Andressa e diz a ela para não ficar lá, porque lá é a casa da titia . Andressa não aceita a idéia e diz que ali já é a casa deles e não abandona sua filha. Hélio pede a Andressa

que venha para o ônibus. Ela se recusa. Hélio termina aceitando a idéia. Então, ele diz a Andressa que é hora de dormir. Hélio tira a almofada do ônibus e entrega a Andressa, além disto, ele começa a descarregar os objetos do ônibus e recomenda a Andressa que ela irá organizar os objetos na casa\*. Andressa organiza as coisas e limpa a casa imaginária. Hélio atira todos os objetos que estavam no ônibus no meio do tapete. Andressa olha à bagunça e sinaliza a Hélio, avisando que “isto é feio” referindo-se a bagunça. Ela olha para a professora que só observa. Hélio pega o chocalho e sacode perto do ouvido intensamente, depois põe-no num lugar na casa onde eles costumam dormir. Hélio avisa a Andressa que este chocalho será o despertador para quando estiverem dormindo, acordar. Hélio recomenda a Tatiana para dormir e dá um brinquedo para ela se abraçar. Tatiana age como um bebê, engatinhando. Hélio sai da casa e volta a descarregar o ônibus, depois pega uma caixa e, aproximando da casa, faz um gesto a Andressa de que está batendo na porta. Ela prontamente faz o gesto de que a está abrindo. Hélio entra, põe no chão uma caixa com os objetos e reclama a Andressa que Tatiana está brincando quando deveria estar dormindo. Ele vai até Tatiana e tira-lhe o brinquedo, dizendo que é para ela dormir. A menina deita-se. Hélio põe uma almofada embaixo de sua cabeça. Por alguns minutos, Hélio pega um brinquedo e fica brincando com o nenê. Ele age semelhante a um adulto que está brincando com um nenê. Depois, Hélio pede a Tatiana que vá dormir. Andressa segue organizando. Hélio avisa que é hora deles irem dormir. Hélio pega o chocalho e sacode perto de seu ouvido. Depois, pergunta para a professora onde está o relógio. A professora alcança para ele um relógio grande de parede feito de madeira. Ele se admira, e leva-o para Andressa para ela estabelecer a hora de dormir. Ela marca uma determinada hora, mas Hélio não concorda. Eles discutem, Andressa pega o relógio das mãos de Hélio. Hélio chora fica emburrado e senta - se num canto da casa\*. A professora interfere, consolando-o. Andressa, sentada no tapete da casa\* junto com o relógio, começa a chamar Hélio aos gritos. Hélio não responde, pois está agachado com a cabeça escondida no meio das pernas. A professora explica-me que o motivo da discussão é que Hélio quer que seja de manhã e Andressa, de tarde. Andressa aproxima-se de Hélio e mostrando-lhe o relógio, tenta chegar a um acordo. Finalmente, chegam a um consenso e colocam o relógio do lado do chocalho, ou seja, do

despertador, da sineta. Curiosas, a professora e eu perguntamos a eles o que era aquilo, apontando para o chocalho que estava ao lado do relógio. Hélio respondeu que ele é o relógio. Não nos contentamos e apontamos especificamente para o chocalho que estava ao lado do relógio e perguntamos o que era aquilo. Hélio respondeu que era o sinal de acordar, ou seja, o despertador. Ele associou o chocalho que faz barulho com o despertador. Andressa pega uma boneca e põe no colo. Agora Hélio e Andressa reúnem todas as cadeiras ao redor do tapete que é a sua casa imaginária. Só que Hélio separa uma cadeira dizendo que ela está doente (estragada) e que ele tem de consertar. Em seguida o garoto pega a maleta e tirando o martelo de dentro dela começa a bater na perna da cadeira. Hélio diz a Andressa que precisa de parafuso. Andressa pega o estetoscópio e começa a auscultar cada perna da cadeira e depois que Hélio bate com o martelo, ela firma as hastes no ouvido parecendo querer ouvir alguma coisa, em seguida avisa a Hélio que as pernas estão boas. Depois do conserto eles colocam a cadeira junto com as demais.

#### 8<sup>o</sup> Encontro

Data: 11 de setembro de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem Duração: 60 minutos

Estavam presentes: Tatiana, Andressa, Hélio, Marcos e Tales

As crianças entram na sala, sentam no tapete, mostram seu nome utilizando o alfabeto datilológico e o seu sinal. Marcos inicialmente se atrapalha ao apresentar seu nome, ele pede desculpas e tenta refazer, errando novamente. Tales acerta seu nome de “primeira” e sorri feliz, Tatiana demora para executar a ação e o grupo a sacode como quem diz: “-Acorda, é a tua vez!” Ela executa a primeira letra do nome e olha para a professora, que a ajuda a fazer o restante. Hélio realiza de forma rápida a tarefa e, sorrindo, diz que fez bem depressa. Chegou a vez da última colega Andressa, que também realiza a tarefa com facilidade. Em seguida, as crianças levantam-se dirigindo-se para os brinquedos. Marcos pega o tambor junto com Andressa e começam a disputá-lo. Andressa senta no tapete com Marcos e solta o tambor. Marcos fica tocando o tambor, Andressa observa-o. Hélio pega um boneco e também fica observando

Marcos tocar. De repente, Hélio bate na porta (de faz -de- conta), realizando o gesto correspondente a esta ação, ele olha para Andressa e coloca a mão no ouvido para ver se consegue ouvir\* alguma resposta. Andressa pede a Marcos que vá tocar lá no outro lado da sala que ali ela quer trabalhar, o colega vai e lá segue tocando junto com Tales. Tatiana também está sentada no mesmo tapete que Andressa que agora virou sua casa\*. Hélio entra depois que Andressa abre porta\*. Hélio diz ter trazido um boneco para Tatiana que será o nenê deles nesta brincadeira. Tatiana aceita o papel de bebê e pega o boneco. Andressa pede para Hélio pegar no baú o sinal sonoro da porta, que estava faltando (digamos a campainha?). Hélio vai até a o baú e pega o chocalho e vem sacudindo-o forte. Em seguida, bate na porta\*, sacudindo o instrumento musical e também usando sons da fala, dando sonoplastia à batida. Andressa abre\* a porta\*, olha o chocalho que está nas mãos de Hélio e sorri, em seguida Hélio entrega-o a ela e vai embora correndo. Andressa toca-o por alguns instantes, e depois guarda num lugar dentro da casa. Hélio vai para a mesa onde estão Marcos, Tales e Tatiana. Ele pega a menina e arrasta-a fazendo sinal que “fugiu de casa”, ele a entrega para Andressa que dá alguns tapas na “filha” (por ter fugido de casa). Tatiana aceita a brincadeira e, quando Hélio foi buscá-la, deixou que fosse arrastada pelo pai, pois bebês não caminham. Hélio leva-a para casa\* de arrasto, visto que não tem força para levá-la no colo. Depois pega um telefone de brinquedo e volta para casa. Chegando lá, bate na porta\*, entrega o telefone à Andressa, ela sorri e acomoda-o num canto. Hélio sai novamente (está procurando coisas para montar sua casa?). Andressa pega o telefone e começa a falar de faz -de- conta, pronunciando sons desarticulados. Ela desliga o telefone e pega outro brinquedo que Hélio traz. Hélio traz um carrinho de bebê para dentro da casa de Andressa. Marcos segue tocando tambor junto com Tales, que agora pegou uma maleta e olha o que tem dentro. Andressa e Hélio em, sua brincadeira, parecem representar papai, mamãe e a filha, a família. Andressa sai da casa correndo desesperada, e vai ao encontro de Tatiana que teria fugido novamente. Andressa põe-na dentro de casa, depois volta até a mesa e pega uma maleta, guardando-a na sua casa\*. Hélio entra na casa\* com um teclado de computador, senta no chão em frente a um quadro-verde de giz que tem preso na parede, Andressa observa-o, e diz à Tatiana que Hélio comprou um vídeo, referendo-se ao quadro verde como uma tv e ao teclado

de computador como um aparelho de videogame. Tales pega um chapéu de palha e faz pantomima em frente ao espelho, sorrindo. Hélio pega um brinquedo e finge ser uma máquina fotográfica, ele entra na casa\*, mostra para a Andressa e diz que quer tirar foto. Andressa pega a filha no colo (Tatiana) enquanto Hélio bate a foto. Marcos invade a casa e pega o chocalho, Hélio não deixa que o colega o leve, explicando que a casa dele é outra. Andressa senta no chão junto com Tatiana, pega o telefone e começa a falar\*, passando-o para Tatiana dizendo para ela falar com Hélio. Hélio aproxima-se da casa, bate\* na porta e diz que quer entrar. Andressa responde que ele deve falar isto, ligando para ela. Hélio executa o gesto que em LIBRAS significa “telefonar”. Andressa atende e passa o telefone a Tatiana que, na brincadeira, é sua filha, ela fala ao telefone com Hélio. Andressa guarda o telefone. Marcos com um casaco na mão bate\* na porta da casa, Andressa abre, pega o casaco e deixa Hélio entrar. Marcos vai embora e busca no armário do teatro outras roupas e entrega-as a Andressa. Desta vez, ele usa o telefone, fazendo o sinal em LIBRAS que corresponde a telefone, para avisá-la que está em frente a sua casa e deseja que abra a porta. Andressa sorri, abre a porta e pega o cabide com a roupa. Andressa move os ponteiros de um relógio de madeira que está dentro de sua casa, parecendo indicar que tempo está passando. Hélio bate na porta e traz o baú de brinquedos para dentro da casa. Andressa faz sinal a Hélio de que o bebê fugiu e vai ao seu encontro. Tatiana está no colo da professora, sendo puxada por Hélio e Andressa. Tatiana inicialmente diz aos colegas que não que ir, mas logo é convencida pelos “pais” a retornar a casa. Hélio e Andressa começam a organizar os brinquedos dentro da casa. Hélio abre o baú e pega um chocalho e começa a sacudi-lo forte e dançar. Andressa, sorrindo, pede ajuda para os demais colegas, para recolher as cadeiras da sala, organizando-as em fileiras de duas a duas. Por último, coloca na frente só uma cadeira, parece que se trata de um carro. Tales senta-se na frente, Andressa pede para ele retirar-se, dizendo que o motorista será Hélio, e que eles irão levar a Tatiana (a filha) para aprender na escola. Tales sai. Andressa pega a chave da sala em que estamos, a seguir, pede-me se pode usar a chave um pouquinho. Eu respondo que sim. Andressa e Hélio começam a colocar todas as coisas que estavam na casa dentro do carro.\* Tales tenta pegar um carrinho de bebê que ali estava, mas, em seguida é afugentado por Andressa. Marcos que está fora da brincadeira, pega um

chapéu de palha e fica lançando-o para o alto como um disco. Tatiana senta no banco do carro\*, Andressa acrescenta o chocalho às coisas que estão no carro\*, sacudindo-o. Marcos entra na casa\* de Hélio e pede para levar para o carro a vassoura e a pá. Hélio avisa ao colega que se trata de um ônibus, não deixando Marcos pegar os objetos. Andressa vai até o armário do teatro e pega mais objetos para pôr no ônibus\*. Hélio e Marcos a ajudam. Tales faz sinal na frente do ônibus para “parar”, Hélio olha para ele, sem reação e segue fazendo o carregamento do ônibus. Tales então senta em um dos bancos do ônibus. Andressa tenta levantar uma caixa de objetos para pôr no ônibus, sem sucesso é auxiliada por Hélio e Tales. Agora todos se põem a postos, dentro do ônibus\*, sendo que Tatiana, o bebê da brincadeira, senta no colo de Andressa. Hélio mostra onde cada um tem que sentar. Pede para Andressa trocar de lugar, dizendo que o lugar da “mamãe” é na frente. Ela aceita e troca. Marcos e Tales sentam-se atrás da mãe, e Hélio ocupa o lugar do motorista. Tatiana foge do ônibus e dirige-se ao colo da professora. Andressa e Hélio vão ao seu encontro, dizendo que a levarão de ônibus para a escola. Hélio argumenta, ainda, que ela precisa voltar para casa porque depois vai ficar escuro. Por fim, os pais\* aceitam a saída da filha\* da brincadeira, voltando para o ônibus\*, que é posto em movimento imaginário através de pantomimas e vocalizações. Antes de sentar em seu lugar, Andressa avisa que quer descer no hospital. Tales sai do ônibus, pega o telefone que está na casa de Andressa e leva-o para outro canto da sala, começa a fazer ligações, falando de faz-de-conta. Andressa pega a maleta, abre e escolhe uma seringa, a seguir, levanta-se do banco do “ônibus” e faz sinal, indicando que quer descer. Hélio desloca-se de seu lugar indo até Andressa, ele a avisa que a sua parada está muito longe ainda. Hélio explica à colega que falta ainda subir e descer muitas montanhas. Andressa avisa que, se ele não voltar para seu lugar, o ônibus vai bater. Andressa aguarda sentada ainda alguns instantes, depois sai do ônibus e vai ao encontro de Tatiana que está no colo da professora. Andressa dá-lhe uma injeção, depois pega o termômetro na maleta e mede a febre\* de Tatiana. Agora, ela, parece brincar de ser a médica. Hélio sai do ônibus se coloca-se ao lado de Andressa. Ele põe a mão na testa da menina, parece querer ver se ela está com febre. Andressa avisa à professora que ela é a vovó de Tatiana. A professora concorda e sorri. Andressa vê que Tales pegou o telefone de sua casa\* e avisa Hélio, gritando e

mostrando para resgatá-lo. Hélio vai até o colega que, não quer entregar o telefone e sai correndo. Hélio alcança-o, inicia-se uma luta até que Hélio consegue resgatar o telefone. Marcos está ao lado de Andressa, ele pega o estetoscópio da maleta e ausculta Tatiana. Marcos fica parado, fixando o êmbolo do aparelho em várias partes do peito da menina. Depois avisa que está bom. Andressa põe uma máscara de dentista e aplica uma nova injeção em Tatiana. Hélio põe um objeto, com formato de uma meia esfera, embaixo da blusa de Tatiana na altura do peito. Depois, diz que ali tem muito sangue. Marcos pega o telefone e diz a Andressa que vai ligar, avisando que venham rápido (mas quem eu não sei). Ele pega o aparelho e fala de faz-de-contas, depois faz uma pausa como se estivesse ouvindo seu interlocutor responder e desliga. Hélio tira de dentro da maleta uma baqueta de tambor, que finge ser um microfone, e pede para a paciente, no caso Tatiana, falar que ela está doente, com febre e que tem dor. A menina pronuncia com a boca sons, falando de faz-de-contas. Hélio sai do lado de Andressa. Andressa pega o microfone e pede para Tatiana falar\* de novo. Hélio dirige-se até a maleta e põe uma máscara de dentista. Depois, pega o estetoscópio e pede para a vovó deitar Tatiana. A seguir, envergando o corpo por cima da menina, começa a auscultar\* várias partes de seu corpo. Enquanto isto, ele abre e fecha a mãozinha, parecendo imitar o pulsar do coração. Ao final, diz que está bom. Andressa diz que Tatiana está com uma bola de sangue muito grande, apontando para o objeto escondido por Hélio embaixo da blusa da menina. Andressa diz que tem cheiro ruim e que está sujo. Hélio sugere que limpe. Marcos pega o telefone e diz que vai avisar Tales rápido. Andressa mexe no objeto com a seringa, como se estivesse sugando aquele sangue. Depois, pega o estetoscópio, ausculta novamente esta parte e diz que está bom. A seguir, diz que ela já pode ir para casa. O tempo esgota-se, passou-se uma hora, a professora reúne as crianças e pede que organizem os brinquedos no lugar e formem a fila para retornarem para sua sala. Antes disso, as crianças despedem-se de mim com abraços e beijos.

9º Encontro: 27 de setembro de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem Duração: 43 minutos

Estavam presentes: Andressa, Hélio, Marcos e Tales.

As crianças entram, sentam no tapete, cada um faz seu nome e mostra seu sinal como de costume, depois dirigem-se para os brinquedos. Andressa sai correndo e pega no armário uma varinha que tem uma estrela na ponta, como as varinhas que as fadas usam nos contos de fadas. Ela dança em frente ao espelho, sacudindo a varinha, ela executa movimentos leves enquanto sacode os braços como se estivesse voando. Ela sinaliza que é uma borboleta e voa usando o faz-de-contas. Tales tenta tomar a varinha de Andressa, a professora interfere e não deixa. Andressa segue seu vôo imaginário fazendo evoluções com a varinha. Agora ela bate com a varinha na cabeça dos colegas como se os estivesse transformando em alguma coisa. E segue fazendo os gestos de que está voando. Em seguida, ela pega uma baqueta de tambor e, fingindo que é um microfone, começa a falar de faz-de-contas, emitindo vocalizações com boca enquanto voa. Isso dura algum tempo, até que ela se aproxima de Hélio que está com um chapéu típico de bruxas, Hélio grita e assusta-a, Andressa sai correndo e Hélio vai atrás. Tales vai até o armário do teatro e escolhe uma saia para vestir e entra na brincadeira de Hélio e Andressa. Marcos veste o paletó e uma gravata e também começa a correr pela sala. Todos fogem de Hélio que avisa à professora que é um lobisomem. Hélio põe os óculos de sombra. Andressa continua a fugir do lobisomem com o microfone da mão, depois o abandona. Andressa deita-se em frente ao espelho e começa a olhar-se, isto dura algum tempo, a varinha está ao seu lado. Depois, ela é assustada novamente por Hélio, que dá um grito e Andressa foge em disparada. Hélio consegue pegá-la, mas Andressa reluta e consegue livrar-se de Hélio. Andressa volta a se deitar em frente ao espelho e ali permanece quieta por algum tempo. Marcos que está de terno põe um boné e os óculos que Hélio estava. Tales pega no armário uma camisa do Inter e, vestindo-a, começa a imitar expressões relativas a jogador de futebol. Depois, ele tenta mexer com Andressa que está ainda deitada em frente ao espelho. Hélio alcança a Andressa um batom, ela aceita e continua deitada. Hélio pega o estetoscópio de brinquedo, e posicionando nos ouvidos, começa a auscultar as costas de Andressa, ele fica com os olhos parados aguardando ouvir\* algum barulho. Depois faz massagem em Andressa que permanece imóvel. Hélio sinaliza a Tales que Andressa morreu. Tales toma a varinha de Andressa que se levanta e sai atrás dele, recuperando sua varinha.



Hélio vai até Andressa e tenta retomar a brincadeira que estavam quando Andressa estava deitada no espelho. Hélio diz a ela que ela morreu. Hélio ainda estava com o estetoscópio pendurado em seu pescoço. Andressa, em frente ao espelho, põe batom e não responde nada a Hélio. Hélio continua a repetir que ela morreu. Andressa continua a ensaiar truques de mágica, utilizando a varinha, enquanto se olha em frente ao espelho. Ela faz alguns passos de dança também, ela parece ainda representar a borboleta. Andressa dirige-se a Marcos e combina com ele que assim que, ela o tocar com a varinha, ele deverá se abaixar. Em seguida, Marcos é tocado pela varinha e ele se agacha no chão. Andressa sorri e monta nas costas de Marcos que agora parece ser um cavalo. Marcos sai andando pela sala com Andressa pelas costas, de repente ele pára e atira Andressa no chão, parece ter cansado. Marcos pede para que Andressa saia de suas costas e faz uma expressão de dor, mostrando à colega seus joelhos. Andressa avisa a Hélio que é noite, mostrando a ele a gravura da parede da sala que tem o desenho de estrelas e da lua. Hélio vai para o tapete e, pegando um martelo, começa a bater na parede. A professora avisa a ele que não é para fazer isto. Tales pega no armário do teatro os óculos de sombra e um boné e olha-se em frente ao espelho. Marcos torna a andar de quatro, imitando agora um cachorro, ele pára em cima do tapete, perto de Hélio. Andressa avisa-lhe que, quando tocar nele, ele deverá adormecer. Ela o toca com a varinha, e ele dorme no tapete. Hélio e Andressa o arrastam pela sala, pegando-o por uma das pernas. Hélio afasta-se da brincadeira. Andressa coloca o cachorro aos pés do espelho, ele permanece deitado. Andressa tapa-o totalmente com um pano de forma a escondê-lo e depois põe mais roupas em cima de Marcos. Andressa dirige-se a Hélio e pergunta onde está o cachorro. Hélio procura pela sala. Hélio diz que ele fugiu. Os dois olham para o monte de roupa onde Andressa escondeu Marcos (o cachorro). Andressa sinaliza para Hélio, dizendo para ele esperar. Andressa, empunhando sua varinha mágica sobre o monte de roupa puxa rapidamente o pano, fazendo o cachorro aparecer. Marcos sorri. A brincadeira termina. Andressa fala a Hélio que agora eles são namorados, ela dá início a uma nova brincadeira. Andressa diz a Hélio que eles vão se casar. Hélio aceita. Andressa chama Marcos para fazer o papel de padre. Os dois se dão as mãos e simulam estar entrando na igreja. Chegando ao altar, o padre Marcos já está esperando os “noivos”. Hélio

começa a procurar em seu bolso do paletó as alianças, eles as encontra, elas são de faz-de-conta. Assim os noivos colocam as alianças. Ao final da cerimônia, o padre abraça-os e cumprimenta. Então os noivos sorriem e, de braços dados, preparam-se para a saída da igreja. Eles caminham devagar e sorriem muito. Tales pega o chapéu de bruxa e simula ser uma, pegando a vassoura, ele finge estar voando de faz-de-conta. Ele sinaliza para a professora e para mim que vai voar bem alto. Andressa pega o teclado e o telefone e vai brincar com eles em cima da mesa. Marcos, senta-se na mesa com Andressa. Andressa faz sinal de carro para Marcos e começa a procurar as letras da palavra “carro” no teclado, mostrando onde estão a Marcos ela digita as letras aleatoriamente, pois ainda não está alfabetizada. Hélio pega um brinquedo e finge que o mesmo é uma câmera e então brinca de filmar os colegas, ele permanece assim por algum tempo. Depois, ele abandona o brinquedo e tenta participar da brincadeira de “teclar” com Andressa. A colega não aceita sua presença e pede para ele trabalhar longe dela. Hélio não aceita e diz que ele quer brincar ali no teclado de computador. Ele permanece observando Andressa brincar. Andressa pega o telefone que está em cima da mesa e começa a falar de faz -de-conta. Depois pede a Marcos que está com um telefone celular na mão para ir para longe, pois ela quer falar com ele ao telefone. Então ela solicita para o amigo ligar para ela. Marcos sai da mesa e fica passeando pela sala com o celular no ouvido, parece estar numa ligação em que o interlocutor é Andressa. Andressa faz várias vocalizações com a boca utilizando junto a LIBRAS. Num dado momento, ela desliga o telefone. Marcos avisa Andressa (de longe) que vai ligar de novo para ela. Ela atende em seu telefone e torna a falar com o colega de faz-de-conta. Eles ficam nesta brincadeira por algum tempo. Hélio sinaliza a Andressa que quer brincar de trabalhar no teclado de computador. Andressa pede a ele para que vá trabalhar bem longe dela e previne-o de que este teclado é dela e conclui dizendo que está ali estudando. Depois de alguns minutos, Andressa finalmente entrega o teclado e o telefone a Hélio e avisa-lhe que pode brincar, mas previne-o de que deve ficar de olho e cuidar os brinquedos para ela. Hélio pega o telefone e começa a vocalizar, falando de faz-de-contas. Tales foi embora da sala, pois sua mãe veio buscá-lo visto que já se aproxima o horário de saída. Marcos sai pela sala, continuando a falar\* no celular. Andressa brinca no quadro-verde de desenhar. Ela desenha uma casa e depois

sinaliza para mim que escreverá o nome embaixo do desenho, então escreve aleatoriamente várias letras. Marcos tenta teclar junto com Hélio, este não aceita a participação do colega e empurra sua mão do teclado. Marcos então fica quieto, limitando-se apenas a observar Hélio. Hélio levanta da mesa, abandonando o teclado de computador e o telefone. Marcos aproveita para brincar com os “brinquedos”. Andressa mostra que terminou o giz e pede um novo. Eu mostro a ela onde tem mais giz, ela pega e, em seguida, continua seu desenho, apagando a seguir. Hélio e Marcos escondem-se no armário. A professora avisa que terminou o tempo e solicita que eles ajudem a colocar os brinquedos no lugar.

9º Encontro: 18 de outubro de 2006

Local: Laboratório de Aprendizagem      Duração: 43 minutos

Estavam presentes: Andressa, Hélio, Marcos e Tatiana.

Inicialmente, as crianças entram na sala, sentam no tapete e, como de rotina, cada um executa seu sinal e nomes em LIBRAS. Depois, dirigem-se para os brinquedos. Andressa se interessa-se por um brinquedo chamado “cubo mágico” que consiste num cubo de borracha, onde uma das faces tem uma abertura para que seja enfiada a mão da criança que, usando o tato, terá que adivinhar o objeto que foi colocado ali dentro. Andressa começa a rodeá-lo. Hélio pega o carrinho de bebê e começa a passear com ele pela sala. Marcos e Tainá por enquanto só caminham pela sala, observando os brinquedos e seus colegas brincando. Marcos pega no armário do teatro um paletó. Andressa e Hélio decidem brincar de casa, eles começam então a montar o interior da casa escolhendo objetos, roupas e brinquedos que colhem andando pela sala, a casa é de faz-de-conta e localiza-se em cima de um tapete que está encostado na parede. Andressa pega um boneco e simula ser seu bebê e, pegando o carrinho de bebê, sai a passear pela sala com ele no colo, empurrando o carrinho. Hélio pega um paletó no armário mostra-me e faz sinal de que é bonito, depois atira ele dentro da casa. Tatiana faz uma cambalhota no chão, e em seguida, aproxima-se de Hélio e Andressa. Marcos pega uma bolsa no armário, entrega a Andressa que pede que a guarde dentro da casa. Marcos revira o baú de brinquedos. Tatiana engatinha pela sala. Hélio pega um

prato plástico e faz sinal de que é de bolo, ele o entrega a Andressa, dizendo a ela que depois ela vai fazer um bolo. Andressa guarda-o na casa. Tatiana desliza pelo chão da sala em cima de uma almofada. Andressa e Hélio fingem que um pequeno quadro matemático que está fixo na parede é o armário da casa, e ali Andressa diz a Hélio que está guardado o chocolate. Hélio complementa, sinalizando que o chocolate é do bebê. Andressa aponta para uma das gravuras de pano que estão coladas na parede que consiste ser uma lua e avisa a Hélio que é noite. Os dois dirigem-se para Tatiana que faz papel de filha deles nesta brincadeira, e falam a ela que é noite e que deve ir para casa dormir. Tatiana foge engatinhando, e os “pais” vão atrás dela e a capturam, pegando-a pelas pernas e braços, arrastam-na até a casa. Depois que os três entram, Hélio faz de sinal de que está fechando todas as portas e janelas. Marcos ficou de fora, ele está de quatro no chão, parece ser o cachorro da casa. Marcos sinaliza que quer entrar, mas Hélio previne-o que está tudo fechado, depois se afasta dele. Hélio e Andressa simulam estar dormindo. Marcos dorme em frente à porta da casa, imitando um cachorro. Tatiana foge da casa, Marcos convida-a para brincar de cachorro. Tatiana aceita, e os dois põem-se de quatro no chão e assim saem caminhando pela sala. Marcos aproxima-se da casa onde está Andressa, ele tenta entrar na casa novamente. Hélio sai da casa e avisa à Andressa que vai trabalhar. Tatiana atira uma haste de plástico no chão e esta bate no nariz de Hélio que chora. A professora interfere rapidamente, examinando se o nariz do menino estava machucado, depois o consola. Depois de alguns momentos, Hélio pára de chorar e continua a brincar. Ele e Andressa saem a passear pela sala com o carrinho de bebê, e Marcos (o cachorro) os acompanha. Em determinado instante, Marcos afasta-se do casal e entra na casa deles, erguendo a perna (igual a um cachorro), ele encena estar fazendo xixi na parede. Andressa olha de longe, e dirigindo-se até a porta da casa, faz gesto de que está abrindo a porta, em seguida, apavora-se com o xixi e retira o cachorro de dentro da casa, sendo ajudada por Hélio. Em seguida ela dá falta do “chocolate\*” que havia guardado no armário, ela diz que o cachorro comeu. Andressa pega uma vassoura, afugenta o cachorro para longe da casa, ele foge para outro canto da sala e esconde-se entre a estante de brinquedos e a mesa. Andressa avisa a ele que ali é a sua casa, e depois sinaliza que ele morreu. E volta para casa junto com Hélio que a acompanhava.

O cachorro volta até a casa de Andressa, mas não entra. Andressa pega um boneco e começa a embalá-lo no colo como um nenê. Hélio vai até o baú e pega um gato de pelúcia e acomoda-o dentro de casa, em seguida, sinaliza a Marcos (o cachorro) que fechou a porta. Marcos se aproxima e levantando a perna simula estar fazendo xixi em frente porta, depois faz sinal a Hélio de que ali é a rua, e afasta-se, escondendo-se embaixo da mesa. Depois, ele volta a se aproximar da casa, Andressa chama Hélio, ele diz a Marcos que a porta está fechada. Marcos fica com um pé dentro da casa e o outro fora. Hélio percebe que Marcos não respeita o “faz-de-conta”, pois de nada adianta avisá-lo de que a porta está fechada! Sendo assim, Hélio acaba pedindo a intervenção da professora na brincadeira. Ele sinaliza para a professora que o cachorro não pode entrar, pois a casa está fechada, em seguida, empurra o cachorro. A professora não interfere. Marcos morde Hélio de brincadeira, Hélio cai e finge estar morto, permanecendo com os olhos fechados. O cachorro aproxima-se de Andressa que passeia que empurrando o carrinho de bebê. Andressa dá um beliscão no rosto (focinho) do cachorro. Marcos diz que doeu, olhando para a professora que não interfere. Andressa vai até Hélio que está deitado, ela o observa. Marcos avisa a Andressa que Hélio morreu, pois ele o mordeu. Hélio levanta a cabeça e explica a mesma coisa. Andressa afasta o cachorro da casa, usando uma vassoura. Ela afugenta-o até o outro canto da sala. Marcos volta a rondar a casa, Andressa avisa a ele que “acabou”, fazendo o sinal correspondente em LIBRAS, é o fim da brincadeira. Marcos não olha para o sinal de Andressa e sai em direção ao armário do teatro. Marcos pega uma almofada com a boca. Tatiana pega o telefone e começa a falar\*, emitindo algumas vocalizações com a boca. Tatiana parece estar falando a seu interlocutor alguma coisa sobre Hélio, pois, enquanto fala, ela aponta para ele. Depois, ela desliga o telefone e avisa a Hélio que ela telefonou para o médico. Andressa pega o telefone e fica falando de “faz-de-conta” por algum tempo. Tatiana avisa a ela que chamou o médico para Hélio. Hélio permanece deitado, momentos depois, ele se levanta. Marcos ainda é um cachorro ele se aproxima da casa onde está Andressa e pega um jogo que está guardado lá. Andressa chama Marcos e avisa-lhe que “acabou”, fazendo o sinal correspondente em LIBRAS, ela parece estar se referindo à brincadeira do colega ser cachorro. Marcos não responde, então pega um jogo e

senta-se na casa e fica jogando. Hélio pega outro jogo e vai jogar em frente ao espelho. Andressa desloca-se até Hélio e tira o jogo dele. Hélio fica bravo e reclama à professora, falando em Português só que com distorções na pronúncia, ele diz: - Eu quero brincar! Eu mesma me surpreendi ao ver que Hélio sabia falar. A professora não interfere, ele vai para um canto da sala chorar. Andressa brinca com o jogo, sentada no chão por algum tempo. Tatiana aproxima-se de Andressa com o carrinho de bebê. Marcos troca o seu jogo com Andressa. Hélio pára de chorar e observa Andressa brincar, deitado em cima do tapete e assim permanece por algum tempo. Tatiana deixa o carrinho e dirige-se ao telefone, ela fala ali por alguns instantes, depois desliga. Andressa abandona o jogo e coloca-o ao lado de Hélio, depois vai brincar com o carrinho de bonecas. Hélio permanece quieto e não toca no jogo. Depois, aos poucos, vai pegando o jogo e começa a brincar com ele. Andressa pega o cubo de borracha que tem alguns objetos dentro. Ela pede para Tatiana enfiar a mão no buraco do cubo e tirar uma coisa. Depois, Andressa dirige-se à professora e pede que retire algo do cubo. A professora diz que ali dentro tem uma cobra. A professora enfia a mão, mas o faz com expressões de medo do que pode sair dali. A seguir, Andressa solicita a Hélio que ponha a mão no buraco do cubo e previne-o que ali tem uma cobra. Hélio põe a mão e tira rápido com medo. Andressa pega dentro do cubo um batom e diz que ele é a cobra. Ela faz um gesto que significa que está cerrando a cobra ao meio. Depois, põe a cobra (que na verdade é um tubo de batom) dentro do cubo novamente. Andressa solicita à professora para que enfie novamente a mão dentro do cubo. A professora, que viu ela partir a cobra de faz-de-conta, faz com o rosto expressões de nojo e de repulsa enquanto enfia a mão. Quando a professora tira a mão, ela fala a Andressa que a cobra a mordeu. Andressa diz à professora que não mordeu, porque ela está morta, e o que tem ali na mão da professora é só sangue. A professora limpa a mão de faz-de-conta. Hélio pede para pôr a mão, Andressa avisa que a cobra morreu, ele enfia assim mesmo e pega o tubo de batom. Então, admirado, ele avisa a todos os amigos que não tem nada de cobra, que é só um batom e complementa ainda dizendo que era mentira. Andressa fica desconcertada e diz a ele que a cobra já morreu e tira o batom da mão de Hélio. Hélio fica com a tampa do batom na mão. Andressa pede a ele para devolver, ele nega. Andressa reclama para a professora que faz algumas tentativas sem sucesso.

Depois de algum tempo, a professora faz novas tentativas e, então, o menino devolve a tampa do batom a Andressa. Tatiana pega na estante um jogo matemático referente à tabuada e convida os amigos para jogar. A professora avisa que este jogo não é para crianças pequenas, mas para crianças maiores. As crianças insistem em querer ver o jogo por dentro, a professora deixa, mas logo eles o abandonam. Hélio acha um sapato de boneca e insiste em calçá-lo no pé de Andressa. Ela diz a ele que é muito pequeno, Hélio concorda e desiste. Andressa começa a dançar em frente ao espelho. Hélio convida todos para brincarem de ônibus. Todos começam a organizar as cadeiras em um fila única que é o ônibus. Hélio vai até o baú e pega um disco plástico e usa como direção do ônibus, pelo jeito, ele será o motorista. Hélio senta na primeira cadeira e põe-se a fazer gestos corporais e vocalizações, querendo indicar que o ônibus está em movimento. Tatiana, Andressa e Marcos estão sentados no interior do ônibus. Andressa avisa a Hélio que quer descer na escola, a menina faz sinal à professora para que ela se dirija para um canto da sala, simulando que ali é a escola. A professora obedece. Andressa pega Tatiana pela mão e sai do ônibus. Tatiana leva consigo uma maleta que, neste caso, é a sua lancheira. Andressa pega um prato de bolo e, entregando-o à professora avisa que ela fez um bolo porque a filha está de aniversário. Andressa pede que, depois, a professora corte o bolo imaginário. O tempo de gravação esgota-se e terminamos a sessão.







# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)