



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Cristino, Thiago

A imitação representativa no brincar da criança surda
Acta Scientiarum. Education, vol. 33, núm. 1, 2011, pp. 11-16

Universidade Estadual de Maringá

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303326603002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A imitação representativa no brincar da criança surda

Thiago Cristino

Programa de Atendimento Complementar, Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”, Av. W5, 909, 70310-500, Módulo B, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: t.cristino@yahoo.com.br

RESUMO. As crianças surdas, desde a mais tenra idade, necessitam de maiores estímulos para que possam desenvolver-se sem grandes problemas em nível cognitivo, psicológico, ainda que estes sejam inevitáveis, mas podem ser estabilizados. O presente estudo quer dar ênfase à importância da imitação representativa no contexto do brincar da criança surda, bem como suas implicações para o desenvolvimento. A imitação representativa leva à realização dos desejos e satisfaz a necessidade de interação da criança com o objeto e com as pessoas promovendo o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social. Foi observado no estudo que ao brincar de ser alguém, por exemplo, brincar de ser professor, é estabelecida uma zona de desenvolvimento proximal em que o parceiro privilegiado promove situações de crescimento e aprendizagem. É por isso que a brincadeira tem importância fundamental no desenvolvimento das competências da criança.

Palavras-chave: deficiência auditiva, imitação representativa, desenvolvimento humano.

ABSTRACT. Deaf Children representative imitation at play. Deaf Children, since an early age, require stimulation to develop cognitive and psychological functions. This study aimed to emphasize the importance of representative imitation in deaf children in the context of playing and its implications on human development. The representative imitation leads to the achievement of desires and satisfies the need of interaction with the object and with people, promoting language, cognitive, social development. In the present study, we observed that when the child pretends being someone else she is playing a role, or experiencing another identity, assuming a character in her life, such as being a teacher. Then a zone of proximal development is established, where the privileged partner promotes situations of growth and learning. That is why playing is relevant to improve the skills and the development of the deaf children.

Keywords: deafness, representative imitation, human development.

Introdução

Desde o nascimento, a criança conhece o mundo pelo brincar. O bebê explora o seu corpo, brinca com as mãos, os pés, a boca, ouve os sons por eles produzidos, vê variados tons de cores, passando lentamente do autoconhecimento para o conhecimento do meio que a cerca (GOLDFELD, 1997, p. 72). Todavia, no caso de uma criança surda, cujo sentido da audição é comprometido, há grande silêncio. O poderoso grito do nascimento, talvez o primeiro sinal distintivo, produzido pelo próprio bebê, só não é ouvido por ele (FONSECA, 2001, p. 39).

Os pais ouvintes usam, desde muito cedo, a comunicação verbal com seus filhos. A fala da mãe está sempre acompanhando suas ações. O tom de sua voz é um importante indicador de seus estados afetivos. Ela confia que o bebê recebe sua mensagem: o cuidado materno se faz envolvido em sons e o estimula usando jogos sonoros. Ela espera que ele seja responsável ao que ela lhe oferece. Mas é possível que, se o bebê não escuta, aos poucos esta

comunicação primitiva entre ele e sua mãe vá sendo prejudicada, seja pelo empobrecimento da recepção da mensagem por parte do bebê, seja do lado da mãe, pela falta de resposta a suas mensagens sonoras. Ouvir a mãe dispensa o bebê, com frequência, de estar em sua presença imediata e física, isto é, dispensar a imagem física do objeto a ser representado é uma condição necessária para a atividade simbólica (FONSECA, 2001, p. 42).

Deste modo faz-se necessário investir de maneira singular em brincadeiras que propiciem às crianças surdas uma espécie de compensação a este estímulo auditivo ausente em sua vida, haja vista que o bebê não teve a oportunidade de registrar sons em seu ambiente intrauterino e de reconhecê-lo após o nascimento. Deste modo, é compartilhada a ideia de que, possivelmente, a necessidade de contar com a presença física do objeto materno, está relacionada a uma dificuldade simbólica, que alguns estudos sugerem estar presentes nas crianças surdas. (FONSECA, 2001, p. 42-43).

A criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, no seu conceito mais amplo, que abrange além da função comunicativa também a função da organização do pensamento, assumindo um desenvolvimento essencial para o desenvolvimento cognitivo, terá sempre, como consequências destes atrasos, problemas sociais, emocionais e cognitivos (GOLDFELD, 1997, p. 44).

Mais tarde, com a descoberta corporal e do ambiente, a criança parte em busca do outro, ou seja, dos pais, familiares, crianças de sua faixa etária. Inicia com brincadeiras que imitam esse jeito de viver do outro, como por exemplo, brincam de casinha, de soldado, de super-heróis, de papai e mamãe e tudo o mais que faz parte desse “faz-de-conta”. Afinal, brincar é uma atividade que se opera na esfera da imaginação, pois passa pelo processo da internalização (GOLDFELD, 1997, p. 72). O brincar é também uma forma de comunicação de pessoas que compartilham de uma mesma cultura. Neste sentido, podemos representá-lo por meio de linguagens, como a gestual, a gráfica e simbólica (simbólica) (BRUNER, 1986).

Vygotsky (1987, 1998) aponta o jogo como a atividade simbólica mais importante da idade infantil, que possibilita a expressão da situação imaginária, fruto de experiências adquiridas pela criança no contexto social. É pela observação da criança que se pode compreender seus interesses e oferecer apoio para sua educação.

Imitação representativa e o desenvolvimento humano

A imitação representativa é um recurso de apropriação de aspectos significativos do meio da criança que deve ser estimulada ao máximo. É neste momento, em especial, que a criança pode realizar facilmente seus desejos e sonhos, ao criar e recriar situações que ajudam-na a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

A imitação, para Vygotsky, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, é uma criação de algo novo a partir do que observa no outro. Só é possível a imitação de ações que estão dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do sujeito. Um bebê de dez meses pode imitar expressões faciais ou gestos, por exemplo, mas seu nível de desenvolvimento não lhe permite imitar o papel de ‘médico’ ou ‘bailarina’, ou a escrita do adulto (OLIVEIRA, 1993, p. 63).

A imaginação está ligada diretamente à memória que, nas crianças surdas, é prejudicada pelo fato de não receberem nenhum ou pouco estímulo auditivo desde a mais tenra idade. Ela permite ao homem reproduzir as experiências passadas pela plasticidade

do sistema nervoso. É a partir dessa dimensão reprodutora que a criança gera o conhecimento. A atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Contudo, o processo não para por aqui. Posteriormente à etapa de reprodução, a geração de conhecimento passa pela dimensão produtora, ligada à capacidade que o cérebro humano tem de não só fixar a experiência passada, mas em cima desta, fazer novas combinações possibilitando a criação de algo novo (FREITAS, 1998, p. 26-27). Desse modo, a brincadeira nos auxilia na potencialização da abstração e da memorização, pois elas são simbolizações e por isso passam pelo processo de internalização: primeiro reproduz, depois cria (GOLDFELD, 1997, p. 72).

Vygotsky (1998) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As crianças de um modo geral tendem a satisfazer seus desejos imediatamente e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto, desse modo, muitos desejos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras.

Na impossibilidade de dirigir um carro de verdade, a criança brinca de carrinho, atribuindo a este o sentido de carro de verdade e a si própria o sentido de motorista. Agindo assim ela demonstra que já possui uma capacidade de generalizar e de separar o sentido do objeto. O sentido seria o de dirigir uma carro de verdade enquanto empurra o carrinho de brinquedo, que é o objeto da brincadeira. O significado deste objeto (carrinho) é deslocado (carro de verdade). (GOLDFELD, 1997, p. 73).

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (VYGOTSKY, 1998, p. 106).

Para Vygotsky, a brincadeira cria Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta compreende a integração da dimensão atual e potencial do desenvolvimento humano, implicando que a marcha do mesmo envolva não só as possibilidades presentes já conquistadas, mas fundamentalmente aquelas que estão em andamento e que, pela mediação contextualizada nas relações interpessoais venham a se concretizar. Assim ele a define:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. Refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas em seu nível real (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

Assim ele concebe a imaginação:

(...) um processo psicológico novo para a criança em desenvolvimento; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação e na interação com o outro (VYGOTSKY, 1998, p. 106).

Neste sentido, Vygotsky nos conduz a uma possibilidade na compreensão do desenvolvimento humano como sendo multidimensional, contextual e articulado com o impacto da mudança histórica. Nesta mesma ótica, historicizar o desenvolvimento humano é refletir sobre as mudanças que ocorrem na mente da criança e nos seus modos de agir e ser no mundo (FREITAS, 1998, p. 40).

O “faz-de-conta” social implica uma negociação, o que contribui para a socialização e definição de regras (imposição de limites), para bem organizar a brincadeira, caso contrário, a brincadeira não acontecerá em grupo, mas de maneira individual. Deste modo, as transformações realizadas sobre os objetos precisam ser acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis (regras sociais) e/ou formas de negociação.

Sendo a brincadeira uma ação estruturadora e impulsionadora do desenvolvimento da criança é de se constatar que muitas das propostas educacionais que vêm sendo feitas para a educação desta faixa etária têm reconhecido a sua importância no contexto da sala de aula.

Imitação representativa: desenvolver-se no mundo “faz-de-conta”

Desde já devemos entender que a brincadeira é um processo bem mais complexo que a imitação propriamente dita e a engloba no seu contexto, como por exemplo, o simples fato de brincar com um pedaço de pau como se fosse um cavalo. Já a imitação representativa, especificamente o “faz-de-conta”, diz-se sobre o papel que o brinquedo tem no desenvolvimento.

A percepção sobre imitação representativa de Vygotsky vem quebrar a dicotomia entre o mundo

real (adulto/sério) e mundo fantasioso (infantil/lúdico). No pensamento vygotskyano é certo que ao brincar, a criança não está somente fantasiando, todavia estabelece uma ordenação com o mundo real, o que dá a possibilidade de ressignificar as várias experiências cotidianas (OLIVEIRA, 1993, p. 66-67).

Assim, para ilustrar tal pensamento serão utilizadas análises de brincadeiras de crianças surdas. Os pais e responsáveis pelas crianças em questão foram esclarecidos acerca dos objetivos e metodologias do estudo e diante do exposto manifestaram por escrito seu consentimento.

As observações se concentraram no comportamento de um grupo composto por nove crianças surdas cujo diagnóstico de surdez é classificado como de natureza bilateral e profunda, e a faixa etária varia dos sete aos nove anos, e que recebem atendimento numa instituição privada, religiosa, sem fins lucrativos, mantida pelos convênios firmados com o Governo do Distrito Federal e pela assistência administrativa e religiosa de padres, irmãos e leigos associados às Obras Pavonianas de Assistência.

Neste Centro educacional especializado, essas crianças recebem atendimento complementar no turno contrário ao da escola regular na qual estão matriculadas, além de frequentar atividades psicomotoras (natação e karatê) e educação física, educação artística e assistência fonoaudiológica, psicológica e social.

As observações relatadas abaixo foram feitas durante as brincadeiras não-dirigidas em alguns momentos de recreação com duração de trinta minutos, num período de quatro meses letivos. Estavam à disposição de todas as crianças materiais fabricados e tipo ‘sucata’ para mediar a representação.

No intuito de preservar a ‘naturalidade’ e espontaneidade do ato de brincar, optou-se por recolher os dados observados sob a forma escrita, num momento posterior à brincadeira das crianças e não contemporaneamente.

Para a análise e apresentação foram privilegiadas, como critério de escolha, as brincadeiras de interação que melhor evidenciavam a imitação representativa. Um dos objetivos é analisar, a partir dos dados colhidos, o modo como cada um assume o personagem e a repercussão desta aprendizagem na vida de cada uma delas.

A seguir será apresentada a primeira sessão de observação:

Um grupo de seis alunos foi brincar de escolinha. Uma menina denominada A foi escolhida dentre

eles para ser a professora. A aula dada foi de português, especificamente um ditado de palavras escritas na língua portuguesa. Todos os alunos obedeciam aos comandos de A. Ao assumir na sua vida um personagem de professora, A preocupou-se em usar a linguagem que lhes é próxima: língua de sinais. Ao término da atividade, chegou o momento da correção dos testes. Cada um foi ao quadro e escreveu uma palavra. A, vendo que um colega demonstrava dúvidas ao escrever a palavra ‘doente’, A foi-lhe ao encontro e o ajudou a escrever a palavra de forma correta.

Quando a criança brinca de ser alguém, ela exerce um papel social, um “eu fictício”, ou possui a experiência ‘do eu do outro’, pois é “no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado” (OLIVEIRA, 1993, p. 67).

Nota-se que, através da eficiente comunicação entre eles, por meio de palavras e, na sua maioria pelos gestos, foi possível a realização da atividade. Além disso, o papel social que foi representado serve para que a criança tenha outra visão de mundo, que a auxilia a fazer suas escolhas numa perspectiva de futuro. No que tange à questão da aprendizagem, observa-se que a colega (A) já sabe escrever corretamente pelo fato de estar na ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) que comprehende aquelas funções cognitivas superiores já dominadas pelo sujeito. Ela ajudou a promover a ZDP do outro colega que tinha dúvidas sobre como escrever a palavra certa em português. Portanto, é a brincadeira, por meio da imitação representativa, promovendo situações de aprendizagem e consequentemente de desenvolvimento.

Em se tratando deste assunto fica bem claro o exemplo do uso da linguagem. Embora algumas crianças saibam, ainda que minimamente, escrever palavras da língua portuguesa, houve a flexibilidade na comunicação ao utilizar uma linguagem de sinais espontânea – e não propriamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto língua estruturada e oficial – que lhes é comum e próxima como meio para se chegar ao entendimento e interação dos demais indivíduos.

Segunda sessão de observação:

Um grupinho de cinco meninas se reuniu e começou a imaginar uma gestação não se sabe ao certo se estavam em diferentes estágios, mas algumas meninas estavam com ‘barrigas’ maiores e outras menores, além de uma, que estava com sua filhinha – representada por uma boneca. As crianças andavam de um lado ao outro do pátio, acariciando a ‘barriga’ umas das outras.

Uma criança brincando com uma boneca repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. “O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que pura imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (FREITAS, 1998, p. 66).

Para uma criança cuidar de uma boneca, basta que tenha sido cuidada ou tenha assistido outra pessoa cuidar de outras crianças. Basta estar imersa onde o cuidar seja parte da rotina ou faça parte do discurso verbal dos presentes a este contexto. Muitas vezes as crianças têm necessidade de agir como ela vê os adultos agindo e é na brincadeira que esta necessidade pode ser realizada. Elas representam uma situação que vivenciam e experimentam, são filhas brincando de serem mães. Podem estar reproduzindo ou projetando um desejo de afeto e cuidado.

Desta forma, a criança recria seu espaço de brincadeira, com novos cenários, num constante dinamismo e inventando funções para os objetos, dando-lhes um sentido em consonância com os padrões aprovados pela sociedade vigente. O fato de “brincar com um tijolinho de madeira como se fosse seu carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de ‘carro’) e não com o objeto concreto que tem nas mãos” (OLIVEIRA, 1993, p. 66).

Destarte, o ato de brincar não se torna estático, no sentido de não produzir algo que sirva para o desenvolvimento da criança, haja vista que ação é mediada pelo contexto sociocultural e seu significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras. No ato de brincar existe por um lado uma dependência dos sistemas de significação que são compartilhados de maneira coletiva pelo grupo a que a criança pertence, envolvendo crenças e valores dos adultos responsáveis por ela (mãe ou professora, por exemplo); por outro lado nos remete à questão da construção que a criança faz acerca dos padrões sociais, a partir de referenciais que são transmitidos pelo grupo a que pertence, mas que têm seus significados redefinidos no seu cotidiano e nas suas interações com seus grupos, ‘pares ou outros sociais’ (OLIVEIRA, 1993, p. 66).

Com o “faz-de-conta”, anunciado pela imaginação e pela linguagem, acontece o processo de internalização sugerido por Vygotsky, o que possibilita a criança pensar sobre os outros e sobre si, o que repercute na formação da criança como membro da cultura universal e como indivíduo particular (GOLDFELD, 1997, p. 68-70).

Considerações finais

Um dos objetivos do presente trabalho foi identificar o papel da imitação representativa para o desenvolvimento da criança surda. A brincadeira (“faz-de-conta”) é o momento propício para aprender a lidar e experimentar com regras, normas e interação social. Por isso, o momento da brincadeira deve proporcionar um prazer a fim de que a imaginação possa fluir, a criatividade possa se desenvolver e os sonhos possam aflorar independentemente se o brinquedo é a pipa ou a boneca, o vídeogame ou o cavalinho de pau. O importante é que a criança tenha espaço para se desenvolver e se conhecer. Essa é a verdadeira importância do brincar.

A imitação representativa no brincar da criança leva à realização dos desejos que não podem ser realizados e satisfaz a necessidade da interação da criança com o objeto e com as pessoas promovendo o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social. Quando a criança brinca de ser alguém, ela exerce um papel social, um “eu fictício”, ou possui a experiência ‘do eu do outro’, pois é no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 1993, p. 66-67).

O brincar é uma fórmula que permite a criança entrar no mundo, tomando contato com a sua realidade. O significado do brincar abrange muito mais que um passatempo ou uma atividade normal e própria ao período da infância. Significa a possibilidade de crescimento, desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano.

Mediante a essa reflexão pode-se considerar a brincadeira como uma ação que oferece às crianças surdas uma ampla estrutura em nível de desenvolvimento tanto no âmbito pessoal ao estabelecer uma relação consigo mesma como em nível social, proporcionando mudanças e tomada de consciência: ações no campo da imaginação, criação das intenções voluntárias, perspectivas de futuro no que tange à formação de planos para a vida real, dentre outras que certamente contribuirão para o seu desenvolvimento e que podem ser verificadas nas observações apresentadas.

É mister que educadores e familiares compreendam a importância da brincadeira e suas implicações na vida da criança surda, a fim de que o processo educativo seja organizado de forma positiva tentando abranger as áreas mais importantes para o desenvolvimento dela, que necessita de mais estímulos que a criança ouvinte pelas causas que ora analisadas.

Dentro de uma perspectiva dialética e de cunho sócio-histórico é posto em destaque a primazia da cognição social, isto é, a dimensão interpessoal sobre a individual (negociação). Entendida desta forma a produção de conhecimento depende da interação com outras mentes, o que é possível graças à mediação de sistemas simbólicos, construídos ao longo da história da modernidade. Nesta ótica, de acordo com o pensamento de Vygotsky, “a peculiaridade distintiva da cognição humana é a possibilidade de beneficiar-se da experiência socialmente elaborada ou, em outras palavras, de apropriar-se da mesma e assim desenvolver-se” (FREITAS, 1998, p. 28).

É, portanto, nesse contexto mais amplo de geração e apropriação de saberes socialmente construídos, que a brincadeira instaura-se como mecanismo social responsável pela mediação e colaboradora eficaz do desenvolvimento integral da pessoa.

Por fim, pelo fato da criança surda ter a ausência de sons desde bebê a estimulação precoce da imaginação, por meio de brincadeiras que envolvam a imitação representativa é de extrema importância. Pois justamente enquanto a criança surda brinca, ela conta a história de sua vida, isto é, se ela brinca de estar grávida, por exemplo, simula atitudes cotidianas e expressa no brincar aquilo que experimenta na vida real: capacidade de dar e receber afeto, alegria pela nova vida que está sendo gerada, além de resgatar – e ao mesmo tempo construir – a sua memória. Ligada diretamente à memória, a imaginação permite reproduzir as experiências passadas pela plasticidade do sistema nervoso; possibilita reconhecer-se na história, o que potencializa o seu “ser-no-mundo” como agente transformador da realidade a fim de amenizar o impacto que a surdez causa na vida dessa criança e maximiza suas habilidades e competências cognitivas, psicológicas e sociais, além de promover um caminho alternativo para seu desenvolvimento.

Referências

- BRUNER, J. S. Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, v. 16, n. 1, p. 79-86, 1986.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- FONSECA, V. R. J. R. M. *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GOLDFELD, M. A criança surda: a linguagem e a cognição numa perspectiva sócio-interacionista. In:

GOLDFELD, M. (Ed.). **Sócio-interacionismo e surdez**. São Paulo: Plexus, 1997. p. 44-84. (Cap. 3).

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. In: OLIVEIRA, M. K. (Ed.). **Desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79, cap. 4. (Série Pensamento e ação no magistério, nº 21).

VYGOTSKY, L. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Haban: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Received on September 9, 2010.

Accepted on January 31, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.