


Os jogos como atividades lúdicas para o estudante surdo

Evaneide de Brito Feitosa Aguiar¹ 

Regina Célia Mendes Magalães² 

Maria Eunice Araujo³ 

Resumo

Reconhecendo que o brincar tem um papel central no contexto educacional e sabendo-se da inter-relação existente entre teoria/prática, brincadeira/aprendizagem e da necessidade de mostrar que na primeira infância o mundo deve ser experimentado e não sistematizado, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, o presente estudo discorreu sobre a importância dos jogos e atividades lúdicas para o aluno surdo. Ao final do estudo concluiu-se que a aprendizagem da leitura e da escrita proposta a partir dos jogos e das brincadeiras incentiva os alunos a fazer múltiplos usos dessas linguagens, (i) seja na busca de conhecimentos, (ii) no desenvolvendo do senso crítico, (iii) na aquisição de informações ou (iv) ao assumirem posicionamentos sobre os mais variados assuntos, conforme verificado nas cenas citadas na análise. Desse modo, a criança surda desenvolve não só a capacidade de entender melhor o mundo que a cerca como promove gradativamente a sua autonomia.

Palavras-chave: Jogos; Atividades lúdicas; Surdo.

Abstract

Games as ludic activities for the deaf student

Recognizing that the play has a central role in the educational context, and knowing the inter-relationship between theory and practice, play and learning and the need to show that early childhood should be the world experiment and not systematized, especially in regard to practices of reading and writing, this study spoke about the importance of games and play activities for deaf students. At the end of the study concluded that the learning of reading and writing proposal from the games and play encourages students to make multiple uses of these languages, (i) is in search of knowledge, (ii) in developing the critical thinking (iii) the acquisition of information or (iv) to take positions on various issues, as seen in the scenes mentioned in the analysis. Thus the deaf child not only develops the ability to better understand the world around her as gradually promotes their autonomy.

Keywords: Games; Recreational activities; Deaf.

¹ Instituto Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

² Secretaria do Estado do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

³ Secretaria do Município de Imperatriz, Imperatriz, MA, Brasil.

Los juegos como actividades lúdicas para el estudiante sordo

Reconociendo que el juego tiene un papel central en el contexto educativo, y conociendo la interrelación entre teoría / práctica, juego / aprendizaje y la necesidad de mostrar que en la primera infancia el mundo debe ser un experimento y no sistematizado, especialmente en lo que se refiere a lectura y prácticas de escritura, el presente estudio discutió la importancia de los juegos y actividades recreativas para el estudiante sordo. Al final del estudio se concluyó que el aprendizaje de la lectura y la escritura propuesto a partir de los juegos y el juego incentiva a los estudiantes a hacer múltiples usos de estos lenguajes, (i) ya sea en la búsqueda del conocimiento, (ii) en el desarrollo del sentido crítico, (iii) en la adquisición de información o (iv) en la toma de posiciones sobre los más variados temas, como se verifica en las escenas mencionadas en el análisis. De esta manera, el niño sordo desarrolla no solo la capacidad de comprender mejor el mundo que lo rodea, sino que también promueve gradualmente su autonomía.

Palabras clave: Juegos; Actividades lúdicas; Sordo.

Introdução

Apesar de vivermos em uma sociedade letrada, muitas de nossas crianças são privadas de presenciar atos reais de leitura e escrita. A situação da criança surda, filha de pais ouvintes, é bem mais complexa, pois envolve a defasagem linguística proveniente, entre outros fatores, do bloqueio de comunicação que se instaura entre pais e filhos com a descoberta da surdez.

As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, dificilmente são expostas à língua de sinais precocemente e, por isso, têm suas possibilidades comunicativas reduzidas quando comparadas com as crianças ouvintes, pois não adquirem naturalmente a língua majoritária, ou seja, a língua oral comum à maioria das pessoas ouvintes. Tal fato contribui para que essas crianças apresentem um déficit no seu desenvolvimento global, que inclui dificuldades de ordem emocional, social e cognitiva.

Ao ingressar na educação infantil, as crianças surdas deparam-se com algumas dificuldades, dentre elas a de comunicação e socialização. Os profissionais que lidam com essa realidade vivem em constante busca de recursos e estratégias para interagir com essas crianças que *a priori* encontram-se em processo de aquisição de uma língua, seja ela oral ou a língua de sinais. Nesse contexto, diferentes formas de linguagens são utilizadas para estimular e promover a interação e a aprendizagem desses sujeitos. Para subsidiar esta prática, torna-se fundamental a ação do educador como mediador nesse processo, ajudando a criança surda na sua formação, ampliando suas linguagens, desafiando o raciocínio, construindo conceitos, entre outros.

Os jogos e as brincadeiras tornam, na maioria das vezes, mais fácil a interação da criança nesse novo universo, pois já fazem parte da sua realidade em seu próprio meio. As atividades que envolvem esse tipo de linguagem são influenciadas por diversos fatores externos, como os objetos, outras crianças e os adultos. Sobre essa relação, Kato (2004, p. 120) afirma “que o homem nasce com algum tipo de equipamento inato, que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado”.

Sabe-se que a infância é o período em que a criança, surda ou ouvinte, faz as mais importantes observações, experimentos e descobertas de sua vida e que toda aprendizagem é construída a partir de desafios propostos na interação com o outro.

O trabalho desenvolvido na educação infantil de surdos deverá oportunizar e incentivar a criança a vivenciar situações significantes que a auxiliem na construção do conhecimento. Os jogos e as brincadeiras são, por excelência, o meio mais fácil para a criança alcançar tais objetivos, pois, através dessa prática, ela desenvolve importantes capacidades. “A ação do professor em relação ao brincar, enquanto mediador do processo pedagógico, envolve muitos procedimentos, muitas vezes silenciosos, para que a brincadeira alcance toda a sua plenitude” (MARTINS, 2009, p. 31).

O grande privilégio da criança é poder aprender brincando. As aprendizagens nesse período se constroem a partir da vivência, das experiências e, especialmente, a partir da interação com o outro. É por meio da brincadeira que a criança experimenta, cria, inventa, constrói, aprende, interage, resolve problemas...

Nesse contexto, faz-se necessário destacar que a brincadeira é considerada, então, um processo de relações entre a criança e o outro, e que o educador desenvolve um papel muito importante nessa relação, pois é ele quem irá dinamizar e favorecer a aprendizagem das crianças surdas. A eficiência da interatividade aluno/professor cria oportunidades educacionais que preconizam a relação entre a teoria e a prática e o brincar e o aprender.

Reconhecendo, portanto, que o brincar tem um papel central nesse contexto educacional, e motivado pela inter-relação existente entre teoria/prática, brincadeira/aprendizagem e pela necessidade de mostrar que na primeira infância o mundo deve ser experimentado e não sistematizado, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, o presente estudo discorreu sobre a importância dos jogos e atividades lúdicas para o aluno surdo.

Brincadeira e desenvolvimento

Pesquisas sobre a importância do brincar na infância e suas consequências no desenvolvimento e na aprendizagem infantil têm se tornado cada vez mais objeto de estudo de diferentes campos, como, por exemplo, o sociocultural, o pedagógico, o filosófico, o psicológico, entre outros. O interesse crescente de diversas áreas sobre essa temática está relacionado às novas concepções atribuídas ao jogo.

Para Valle (2008, p. 58), a relação do brincar com a educação data de longos tempos, pois, segundo a autora, “os jogos já eram utilizados em Roma e na Grécia, para o aprendizado das letras”. Ela acrescenta que “com o advento do Cristianismo, esse interesse cedeu lugar a uma educação mais séria, que valorizava a disciplina, e os jogos passaram a ser vistos como inúteis ou até prejudiciais”. Torna-se, portanto, importante destacar que, mesmo sendo objeto de estudo de diferentes áreas, ainda no século XXI a relação do brincar com a aprendizagem mantém resquícios do período do Cristianismo.

Borba (2006, p. 34) ratifica essa realidade afirmando que, pelo menos nas sociedades ocidentais, a brincadeira “ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar”. A relação do jogo com o desenvolvimento cognitivo ainda é uma questão que demanda muito estudo no cenário da educação brasileira.

Atualmente existem diversos paradigmas teóricos sobre a importância da atividade lúdica na infância. Construídos sob diversos enfoques, os referenciais, em geral, relacionam a brincadeira da criança a comportamentos naturais e/ou sociais. Muitos estudiosos e pesquisadores, como Piaget (1971), Winnicott (1975), Brougère (1995), Kishimoto (2002), Vygotsky (2007), teorizam sobre o brincar e reconhecem a brincadeira como um momento de engrandecimento infantil, fundamental para que a criança se desenvolva em pelo menos um desses aspectos: social, emocional, afetivo, cognitivo e/ou físico. Para compreender a importância da relação do brincar da criança surda com a aprendizagem, anoro-me nos referenciais teóricos de Vygotsky. O autor contribui com questões importantes sobre o funcionamento lúdico na infância, o que tem corroborado sobremodo com as reflexões sobre o valor do jogo no desenvolvimento infantil.

Vygotsky (2007, p. 112) estabelece uma relação estreita entre jogo e aprendizagem, pois para ele “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”.

Vygotsky, assim como Piaget, dedicou-se a estudar o desenvolvimento mental do homem desde a infância até a adolescência. O conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, como uma questão de maturação, vinculados à experiência individual, foi rejeitado por Vygotsky, pois para ele os processos cognoscitivos estão mais vinculados à cultura do que à herança biológica.

Vygotsky (1896-1934) foi o primeiro psicólogo moderno e o principal autor da corrente teórica histórico-cultural. Silva (2002) explica que essa perspectiva em questão “compreende o desenvolvimento do homem e a história do funcionamento de ordem superior como intrinsecamente relacionados às possibilidades de intercâmbios sociais” (p. 33), assumindo “como centralidade, o papel da linguagem no desenvolvimento humano” (p. 108).

A abordagem histórico-cultural abre novos caminhos para um melhor entendimento do funcionamento psíquico do homem bem como sua relação com o meio revelando, assim, os mecanismos pelos quais a cultura e a história atuam sobre a formação dos processos mentais superiores da criança, como, por exemplo, a memória, a imaginação, a percepção, a atenção e a capacidade de planejamento, funções essas tipicamente humanas. Sob esta ótica, Maranhão (2007) cita a análise que Rego (1995) faz da obra vigotskiana:

Na perspectiva vigotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (REGO 1995 *apud* MARANHÃO, 2007, p. 30).

Ainda sobre as formulações da corrente histórico-cultural, Silva (2006) acrescenta que, de acordo com essa linha,

A especificidade humana só pode ser explicada como atrelada ao advento da cultura, mais especialmente do trabalho social; gerador da necessidade de trocas interpessoais e da criação coletiva de sistemas simbólicos. A consciência não é uma energia anterior/superior em si, não é inata, pois se constituiu nos processos de apropriação e criação da esfera cultural (p. 122).

Vygotsky (2007) toma o brinquedo como um elemento indispensável no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. O brincar envolve a totalidade do sujeito surdo, pois amplia suas linguagens, desafia seu raciocínio, desenvolve suas competências e inteligências.

Sobre as possibilidades implícitas no brincar, Fontana e Cruz (1997) fazem as seguintes considerações:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmbito das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 139 *apud* MARTINS, 2009, p. 29-30).

Vygotsky, como um dos principais estudiosos e pesquisadores a conceber a brincadeira como uma atividade humana criadora, desenvolveu interessantes estudos sobre os aspectos cognitivos do jogo, enfatizando em sua teoria o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. De acordo com Vygotsky (2007, p. 114), a criança expande seus conceitos por meio do brinquedo e da imaginação, aprendendo a agir numa esfera cognitiva em vez de numa esfera visual externa. “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê”.

Borba (2006) descreve com muita propriedade a visão do autor sobre as atividades de brincadeiras:

De acordo com Vygotsky, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos... O autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a *produção* de novos significados, saberes e práticas (p. 35).

Para Vygotsky, o brinquedo é um mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis da criança podem ser realizados. Ao projetar-se nesse mundo, a criança está ensaiando seus valores futuros, bem como antevendo seus papéis sociais; portanto, essa “habilidade de aprender com o passado para interferir no presente não nasce com o homem, mas já a partir dos três anos de idade a criança é capaz de perceber que determinadas situações só poderão ser aprendidas no futuro e outras, imediatamente” (MARANHÃO, 2007, p. 31).

Outro conceito importante desenvolvido por Vygotsky que merece destaque neste estudo é o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), instrumento que auxilia psicólogos e educadores a compreender o curso interno do desenvolvimento humano. A ZDP é conceituada da seguinte forma:

[...] 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 companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

De acordo com o autor, a brincadeira cria essa ZDP, quando as ações da criança ultrapassam o desenvolvimento real possibilitando e impulsionando novas aprendizagens.

Foi na década de 1930, através do conceito da ZDP, que Vygotsky “desenvolveu, do ponto de vista da instrução, os aspectos centrais da sua teoria da cognição: a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal, os estágios de internalização; o papel dos aprendizes mais experientes” (STEINER, SOUBERMAN, 2007, p. 164).

O brincar da criança surda

É importante definir que, quando falo de criança neste trabalho, estou me referindo a “um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21).

A infância é como esses seres podem ou não viver as suas vidas nesse período, que deve ser entendido como um período precioso e singular na vida de cada ser humano. Para Kishimoto (2006, p. 19), “a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. A infância é portadora de uma imagem de inocência”.

A infância vai variar de acordo com o lugar e modo de vivê-la, pois, para Martins (2009), ela é:

[...] uma produção humana e não devemos identificá-la enquanto um processo natural, mas, sim, influenciado pelas condições sociais e culturais dos diferentes grupos. Desta forma, os modos de viver esta etapa da vida dependem diretamente dos costumes da comunidade em que ela está inserida (p. 6-7).

As pesquisas envolvendo a infância e a criança aumentam a cada dia e tornam-se interesse de estudo de diferentes áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Pedagogia, a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia. Esse interesse se deve ao fato de que as mudanças ocorridas nos últimos anos vêm influenciando os modos como as crianças estão vivendo suas infâncias. Sobre essa questão, Barbosa e Horn (2008) afirmam que:

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas, do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas no processo de conhecimento (p. 28).

Ratificando e complementando o exposto acima, Corsaro (1997 *apud* SOUZA, 2009, p. 52) afirma “que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas”.

Nesse contexto, é possível pensar a concepção de criança como uma noção historicamente construída que se modifica ao longo dos tempos. A criança, de uma natureza própria, pensa e age de forma bastante peculiar, ela não é uma miniatura dos adultos, mas “um ser que tem características, sensibilidade e lógica próprias” (MEYER, KRUSE, 2003, p. 44).

Complementando o conceito de Meyer, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21) afirma que as crianças “possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21), “as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos”.

A construção desse cenário imaginativo e de fantasia é interpretada pela criança através de uma ação criadora, a partir daquilo que ela vivencia, vê e/ou ouve, expressando assim como a cultura interfere nos seus desejos e necessidades. “Quanto maior a experiência humana, quanto mais ricos os elementos de que a imaginação dispõe, maior a atividade criadora” (VYGOTSKY, 1987 *apud* SILVA, 2002, p. 85).

A imaginação e o desenvolvimento linguístico estão intrinsecamente relacionados ao funcionamento lúdico. Retomando o que já foi considerado em outros momentos, fica evidente que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, que não aprenderam naturalmente a língua oral e encontram-se em fase de aquisição da Libras e/ou da língua falada, desenvolvem-se linguisticamente de forma diferenciada em relação a uma criança ouvinte.

Para Silva (2002, p. 93), essa criança não tem acesso ao mundo pelos mesmos recursos linguísticos que seus pais, o que acarreta peculiaridades na formação de seus processos simbólicos, pois sua percepção e compreensão do mundo percorrem via distinta das crianças ouvintes que “possuem uma sintonia de experiência lingüística com seus pais”.

Desse modo, é imprescindível compreender como as crianças surdas articulam suas experiências linguísticas com o brincar, bem como a dinâmica utilizada por elas para organizarem essa atividade. Para tanto, torna-se fundamental entender primeiramente em que contexto cultural as crianças surdas encontram-se inseridas. De acordo com a abordagem histórico-cultural, toda criança recria e assume em suas brincadeiras personagens e papéis sociais vivenciados no seu contexto social. A criança surda, filha de pais ouvintes, mesmo sem ter acesso à linguagem utilizada pelos seus pais, convive e experimenta diariamente o universo cultural no qual estes estão inseridos, apropriando-se desse contexto na composição de suas atividades lúdicas, nas encenações, no faz-de-conta, na construção de papéis e personagens.

Os jogos e as brincadeiras, como atividades importantes do desenvolvimento pré-escolar, expõem as crianças a uma pluralidade de linguagens, dando-lhes acesso a um ambiente rico de significados. A criança surda para participar desse ambiente utiliza-se de diferentes ações e recursos expressivos (gestual e corporal) e das Libras (em processo de aquisição) para construção de toda ação simbólica presente no funcionamento lúdico.

Desde sinalizar, até manipular objetos e fazer gestos, o uso das mãos é fundamental para a criança surda. No entanto, sua “multifuncionalidade” acaba por estruturar outra forma de compor o brincar, pois com a mão se articula: o sinal, os gestos e a manipulação de objetos, requerendo um modo de funcionamento lúdico diferenciado, se comparado às crianças ouvintes, que possuem seu canal expressivo independente da mão, na via oral (SILVA, 2002, p. 104).

Sobre a atividade da brincadeira no período pré-escolar, Goldfeld (1997, p. 78) afirma que essas “são reais e sociais, é com base nelas que a criança assimila a realidade

humana. A fantasia não surge aleatoriamente, ela surge no percurso pelo qual a criança penetra na realidade”. A autora diz que essa atividade é uma atividade generalizada e acrescenta que a generalização se inicia basicamente pela linguagem, tornando-se uma atividade difícil para a criança surda.

Góes (1997), uma das primeiras pesquisadoras a organizar um trabalho sobre o brincar de crianças surdas, realizou uma pesquisa com um grupo de crianças surdas, em processo de aquisição da língua de sinais, em situação de brincadeira. Ela observou que há uma tendência de a criança surda utilizar recursos gestuais e a expressão corporal para interagir nas brincadeiras. Foi observado que, mesmo com limitações linguísticas, as crianças encenam episódios de faz de conta de forma bem articulada; elas brincam assumindo diversos papéis das atividades adultas, como, por exemplo, a representação da classe de motoristas e de cabeleireiros.

A pesquisa mencionada anteriormente revelou que a construção da ação simbólica e a capacidade de abstração estavam presentes nas atividades observadas. Góes atribui essa condição ao uso da língua de sinais que, mesmo em processo de aquisição, já garantia ao grupo pesquisado condições de um funcionamento mental de ordem complexa. Ratificando a observação de Góes sobre a importância da língua de sinais na atividade pesquisada, Silva (2002, p. 105) acrescenta que “a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica, pois a complexidade da atividade e a flexibilização dos objetos estão relacionadas ao uso de sinais”.

Para as crianças surdas, brincar significa entender, perceber e conhecer o mundo que a cerca, mais que isso, significa conhecer seu próprio mundo. Através das interações com o outro que ocorrem por meio de múltiplas possibilidades, principalmente através dos jogos e das brincadeiras, essas crianças vivenciam situações de aprendizagem que contribuem para seu desenvolvimento enquanto sujeito social, histórico e cultural. Segundo Martins (2009):

Brincar tem importância fundamental no sentido de nos fazer humanos, pois a brincadeira permite a elaboração da realidade e a apropriação da experiência social do grupo em que vive a criança, favorece a sua comunicação com outras crianças formando hábitos sociais em direção a ações e objetivos comuns, percebendo nosso papel no grupo e desenvolvendo a capacidade de auto-organização (p. 16).

O professor desempenha um importante papel: na relação da criança surda (i) com a construção do conhecimento que se processa de forma integrada e global (ii) e no processo de constituição da sua identidade e da autonomia (iii). Para Vygotsky

(2007), o processo de aprendizagem não inclui apenas aquele que aprende nem tampouco aquele que ensina, mas a relação entre essas pessoas.

Partindo desse pressuposto, devemos, então, considerar que a ação do professor na pré-escola, como mediador, deverá ser sempre desafiadora, privilegiando, através da atividade lúdica, as habilidades criativas da criança surda, desafiando-a a romper estigmas, a transpor barreiras, transformando, assim, limitações em possibilidades. Sobre o papel desafiador do professor, Allesandrini (1994 *apud* MARANHÃO, 2007, p. 39) diz que “aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de, talvez, romper com seus próprios limites”.

A brincadeira constitui, portanto, uma ação educativa relevante para a criança surda, devendo ser considerada com todos os seus atributos na educação infantil. A posição assumida pelo professor durante as brincadeiras dimensiona suas possibilidades. Wajskop (1999) fala com muita propriedade sobre a efetiva participação do professor nas brincadeiras:

Que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vive (p. 38).

As relações estabelecidas entre as crianças e os adultos deverão ser preservadas e oportunizadas, uma vez que os adultos constituem sujeitos importantes nas experiências que serão vivenciadas pelas crianças, principalmente as surdas. Nessas relações, torna-se fundamental a interferência do professor, pois é a partir do outro que a criança aprende a observar, a comparar, a imitar, a criar capacidades para expandir-se. Desse modo o professor deverá motivar a criança a interagir com o outro, transformando a sala de aula em um ambiente privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos. A motivação é suscitada por meio de atividades estimuladoras e desafiantes que devem ser compatíveis com as necessidades e expectativas dos alunos. Nesse contexto, é importante que o aluno tenha a consciência de que:

As pessoas que se situam no entorno do aprendiz não são objetos estáticos e passivos, mas companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento. São, pois, agentes do desenvolvimento humano que atuam sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (ANTUNES, 2003, p. 28).

O professor, como responsável pela aprendizagem significativa, pelo conhecimento científico, é indiscutivelmente o mais importante agente gerador de ZDP. Entretanto, é notório que a aprendizagem também ocorra com a intervenção de outras crianças na ZDP, o que acontece normalmente de forma não intencional. A criança aprende também enquanto brinca, apesar de não estar preocupada com nenhum tipo de aprendizado, entretanto, em toda brincadeira se constrói conhecimentos. De acordo com Leite (2002):

É o outro que me constitui sujeito, que me mostra quem sou – é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando ou desconstruindo hipóteses, modelos. A possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, colocar-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indivisível, viver o inimaginável – enfim, na interação com o outro, a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças (p. 67).

É no brinquedo, através da interação com o outro, que a criança irá estimular suas faculdades intelectuais, a iniciativa individual, testar hipóteses, desenvolver a linguagem, favorecer avanços nos processos da aprendizagem e comunicação.

Considerações finais

A intervenção dos jogos e das brincadeiras nas práticas das professoras possibilita de fato as aprendizagens significativas, uma vez que propiciam por meio da atividade lúdica o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos infantis.

Do exposto, concluiu-se que a aprendizagem da leitura e da escrita, proposta a partir dos jogos e das brincadeiras, incentiva os alunos a fazerem múltiplos usos dessas linguagens, (i) seja na busca de conhecimentos, (ii) no desenvolvendo do senso crítico, (iii) na aquisição de informações ou (iv) ao assumirem posicionamentos sobre os mais variados assuntos, conforme verificado nas cenas citadas na análise. Desse modo, a criança surda desenvolve não só a capacidade de entender melhor o mundo que a cerca como promove gradativamente a sua autonomia.

Ressalta-se nessa pesquisa a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo e físico para todas as crianças surdas, a pesquisa destaca que o jogo é o meio propício para a aquisição natural da Libras.

Portanto, destaca-se que, quanto antes a criança surda aprender Libras, maior será seu desenvolvimento no aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Assim, finaliza-se esta pesquisa tendo a consciência de que, se vislumbramos para o futuro de nossas crianças, uma sociedade verdadeiramente letrada, ensiná-las a ler e a escrever não será suficiente; será preciso ajudá-las a ter competência para fazer no seu dia a dia os usos reais dessas práticas, o que os jogos e as brincadeiras fazem com muita propriedade.

Referências

- ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos em Reggio Emilia: pensamento e ação*. São Paulo, SP: Artmed, 2008.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: Estação, 2006. p. 33-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 11-28.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo, SP: Plexus, 1997.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LEITE, M. I. F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 22, n. 56, p. 63-80, abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622002000100005>

MARANHÃO, D. N. M. M. *Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2007.

MARTINS, I. C. *As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

MEYER, D. E.; KRUSE, M. H. L. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 335-9, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672003000400002>

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1971.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo, SP: Plexus, 2002.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Caderno Cedes*, São Paulo, v. 26, n. 69, p. 121-39, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200002>

STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. p. 149-68.

VALLE, L. E. R. *Brincar de aprender: uni-duni-tê: o escolhido foi você!* Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2008.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

Submetido em: 10/03/2021

Aceito em: 12/01/2022

Sobre os autores

Evaneide de Brito Feitosa Aguiar

Mestra em Educação profissional e Tecnológica - ProfEPT - IFTO, Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE e Especialista em Libras, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas, é Tradutora Intérprete de Língua de Sinais no Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Professora de Libras no Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade – SIADI, Secretária de Educação do Município de Imperatriz.

E-mail: evaneide.aguiar@ifma.edu.br

Regina Célia Mendes Magalães

Licenciada em Pedagogia pela UDES, Especialização em Libras, Professora e Intérprete de Libras - Estado do Maranhão e Professora no Ensino Básico - Estado do Tocantins.

E-mail: regina.cmm@hotmail.com

Maria Eunice Araujo

Licenciada em Pedagogia, Especialização em Libras, Professora ensino fundamental pela Secretaria de Educação do Município de Imperatriz.

E-mail: nnicce2009@hotmail.com