

## Relatos de uma experiência lúdico-pedagógica através da apostila “jogos, brinquedos e brincadeiras de A a Z”

Accounts of a ludic-pedagogical experience through the workbook 'games, toys, and play from A to Z'

Jacilena Vale Cavalcante<sup>1</sup>

411

**Resumo:** O presente artigo é um relato de uma experiência lúdico-pedagógica desenvolvida junto ao primeiro ano do Ensino Fundamental do Instituto Filippo Smaldone, uma escola bilíngue para surdos localizada na cidade de Fortaleza-Ce. A pesquisa é de natureza qualitativa e os dados foram registrados a partir das vivências lúdicas desenvolvidas pelos surdos e sua contribuição no processo de aprendizagem. O registro dessa experiência mostra o como foi criada a apostila baseada em jogos, brinquedos e brincadeiras, como é trabalhada e os avanços observados na aprendizagem das crianças surdas. Nas reflexões aqui desenvolvidas percebeu-se o caráter do lúdico dentro de suas imbricações com outro. Com a criança surda as brincadeiras são naturais principalmente quando estão com seus pares. Nessa perspectiva de situar a importância do lúdico como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento humano foi que esse trabalho se compôs.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Escola Bilíngue. Lúdico. Surdos.

**Abstract:** This article is a report of a ludic-pedagogical experience developed with the first year of Elementary School at the Filippo Smaldone Institute, a bilingual school for the deaf located in the city of Fortaleza, Brazil. The research is of a qualitative nature, and the data were recorded based on the ludic experiences of the deaf students and their contribution to the learning process. The documentation of this experience shows how the workbook based on games, toys, and play was created, how it was used, and the advances observed in the learning of deaf children. Through the reflections developed here, the ludic nature was perceived within its interconnections with other elements. With deaf children, play is natural, especially when

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Universidad Interamericana Py. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de La Integracion de Las Américas, Professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza-Ce, lecionando no Instituto Filippo Smaldone. E-mail: jacilena\_vale@hotmail.com

Recebido em 11/06/2023

Aprovado em 15/07/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



they are with their peers. It is in this perspective, recognizing the importance of play as an essential tool for human development, that this work was composed.

**Keywords:** Learning. Bilingual School. Play, Deaf.

## INTRODUÇÃO

### Introdução

O presente artigo relata uma experiência lúdico-pedagógica desenvolvida junto ao primeiro ano do Ensino Fundamental do Instituto Filippo Smaldone, uma escola bilíngue para surdos localizada na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa e os dados foram registrados a partir das vivências lúdicas proporcionadas aos alunos surdos, analisando sua contribuição no processo de aprendizagem.

A escola bilíngue para surdos busca promover a inclusão e o desenvolvimento pleno das crianças surdas, reconhecendo a língua de sinais como uma forma de comunicação natural e efetiva para esse grupo. Nesse contexto, o lúdico se apresenta como uma ferramenta importante para o processo educativo, permitindo a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. Portanto, este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência lúdico-pedagógica bem-sucedida no Instituto Filippo Smaldone, ressaltando a relevância do lúdico como estratégia de ensino e seus impactos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças surdas.

A história da apostila Jogos, Brinquedos e brincadeiras de A a Z teve início através de uma experiência com crianças ouvintes de uma escola municipal de Fortaleza-Ceará. O desafio do letramento para crianças ouvintes esbarrava no *locus* da aprendizagem.

O tradicionalismo dos livros didáticos, que atribuía ao aluno o seu próprio fracasso por não adquirir a leitura e a escrita da língua formal, estava sendo confrontado com a teoria de Ferrero/Teberoski. Essas educadoras junto com Paulo Freire foram os referenciais teóricos iniciais para que esse trabalho fosse pensado e desenvolvido.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa (DA SILVA GONÇALVES, 2007), considerando que há uma relação dinâmica entre a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O estudo de caso não probabilístico foi realizado utilizando como critério de seleção os alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental do Instituto Filippo Smaldone, realizada no período normal de aula, durante o ano de 2018. Os dados foram

coletados a partir das vivências com a apostila e os relatórios dos alunos sobre os avanços observados no processo de ensino e aprendizagem.

Crianças que viveram experiências com uma diversidade de textos e proximidade com a leitura conseguem transpor a fase inicial do processo de letramento de forma menos árdua. Aqueles que não participam de um ambiente sociocultural letrado encontrarão mais dificuldade para superar estágios iniciais, pois dominar a escrita faz parte de um processo interno em que o sujeito envolvido formulará hipóteses sobre o que é a escrita e como se escreve.

Dessa forma, buscar o processo de aprendizado das crianças através do lúdico seria, à primeira vista, o mais adequado para sala de ouvintes. Porque: “o ato de brincar e de jogar, por sua vez, criando e negociando posicionamentos e opiniões poderia se constituir num processo de formação pessoal e de relação com o mundo, motivando aprendizados e desenvolvendo as capacidades humanas”(GONÇALVES; RAMINHO; SÍVERES, 2020, p.147).

Para a criança surda, no entanto, o universo da escrita da língua Portuguesa constitui-se um desafio muito maior do que para crianças ouvintes, pois o surdo necessita internalizar sua primeira língua para que possa ter suporte simbólico e teórico das representações em outra língua. Quando chegou o momento de propiciar o aprendizado para crianças surdas, veio com ele uma grande interrogação: como fazê-lo se estas não possuíam a primeira língua, que lhe daria suporte para elaborar as hipóteses de construção da segunda língua? Como trazer o universo de uma segunda língua, que tem modalidade oral, para um indivíduo usuário de uma língua com modalidade espaço visual?

Encontramos amparo nas reflexões e argumentações teóricas de estudiosos sobre o tema da ludicidade e de surdos para que a apostila fosse criada: Skliar (1998), Vygotsky (1998), Piaget (1974), Wrigley (1996).

O lúdico está na essência da criança, criando possibilidades de interação com o ambiente que o cerca, contribuindo para sua compreensão de mundo e maturação e aliado essencial para que a criança possa formular suas hipóteses sobre a escrita. Porque,

O reconhecimento da brincadeira e do jogo como aportes educativos são, assim, muito importantes no contexto escolar, porque a eles compete a compreensão dos fenômenos da vida para que o aprendiz aproprie-se do conhecimento, construindo com autonomia as suas relações na sociedade. Para tanto, a compreensão da brincadeira e do jogo como instrumentos de ensino e aprendizagem é necessária. Para se discutir seus usos e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, esta temática será aqui desenvolvida. (GONÇALVES; RAMINHO; SÍVERES, 2020, p.148).

Os autores citados destacam o papel central do lúdico na vida das crianças e seu valor como um aliado essencial para o desenvolvimento infantil. Ao brincar e interagir com o ambiente, as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor, promovendo a compreensão e a maturação de suas habilidades. Além disso, o lúdico desempenha um papel significativo na formulação de hipóteses sobre a escrita, preparando-as para esse importante processo de aprendizado. No contexto escolar, reconhecer a brincadeira e o jogo como recursos educativos é fundamental, pois essas atividades proporcionam a compreensão dos fenômenos da vida, permitindo que o aprendiz se aproprie do conhecimento de forma autônoma e construa relações significativas na sociedade. Nesse sentido, compreender a brincadeira e o jogo como instrumentos de ensino e aprendizagem é essencial para enriquecer o processo educativo e explorar suas múltiplas possibilidades de aprendizado.

## OBSERVAÇÕES SOBRE O BRINCAR

As definições sobre o brincar envolvem uma série de questões, representando significados que passeiam desde o senso comum, dicionários, até as mais estudadas concepções. O brincar constitui uma das principais bases da civilização. Nos primórdios da humanidade, verifica-se a presença do brincar através de jogos competitivos ou de ensinamentos, onde a criança era ensinada em seus comportamentos. Nos jogos gregos, a ludicidade do brincar existia, embora a competitividade tenha ganhado maior destaque. O jogo também é utilizado desde o surgimento e desenvolvimento da civilização em sua expressão cultural (HUIZINGA, 2004).

Para Huizinga (2004), no jogo é possível encontrar características inerentes às crianças como movimento, ritmo, entusiasmo, ficando claro o envolvimento infantil na ludicidade. Entende-se que o jogo faz parte do brincar, sendo elemento importante para o aperfeiçoamento infantil em seus aspectos psicossociais. No brincar encontra-se a estrutura da linguagem que possibilita a comunicação, que dialoga na interação com o outro e consigo. Possui ainda a função significativa de possibilitar o diálogo, interagindo através da linguagem do corpo, do movimento e da comunicação. Dentro deste aspecto é possível considerar o brincar através do jogo como parte da comunicação e esta como parte do brincar, do jogo, do lúdico.

O senso comum diz que o brincar, atividade que vem desde os primórdios da humanidade, é diversão, distração, agitação ou uma forma de passar o tempo, um *faz de conta*, contudo, percebe-se que o lúdico, em sua importância, ultrapassa os muros da pura diversão

para situar-se dentro de um patamar de essencialidade para todas as fases da vida, produzindo conhecimento, aprendizagem e favorecendo a socialização.

O significado da palavra brincar nos trás na sua essência o faz de conta, o passatempo, divertimento e a agitação. A brincadeira é a ludicidade em movimento. A brincadeira é essencial ao ser humano ao longo de sua existência mas para a criança é fundamental e não apenas como passatempo, mas também como forma de aprender o mundo.

Autores como Vygotsky e Piaget contribuíram de forma efetiva para muitos esclarecimentos sobre o brincar, sua importância e suas interfaces com os sujeitos envolvidos. Em Vygotsky (1998), o brincar assume o aspecto de fantasia concebida pela criança, usada muitas vezes para prover desejos que no momento não podem ser realizados ou satisfeitos. Argumenta que o brinquedo é o mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem tornar-se realidade. Outro autor que se utilizou de jogos, do brincar, foi Piaget, investigando diferentes aspectos. Piaget (1974) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de *desafogo* ou *entretenimento* para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Segundo Kishimoto (2010), a teoria piagetiana adota a brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. O brincar é ainda um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1991). Dessa maneira, brincar não constitui *perda de tempo* nem é simplesmente uma forma de preenchê-lo, mas assume contornos e significados essenciais para o crescimento integral do ser humano:

As crianças não brincam apenas como distração, a sua motivação é de foro particular, suas opções, dificuldades e anseios. O que se passa em sua cabeça define as brincadeiras escolhidas e mesmo não compreendendo precisamos acatar pois e a sua linguagem particular.

Em Vygotsky (1998) vê-se a importância do brincar para o crescimento da criança em direção ao conhecimento, à aprendizagem. Para ele, o brincar, a partir das interrelações, cria o que foi denominado de *zona de desenvolvimento proximal*. Vygotsky (1998) definiu a *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD) como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente e 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 (VYGOTSKY, 1998, p.97).

Esta *zona* direciona a criança para superar um estágio de desenvolvimento já adquirido. No brincar, a criança se coloca adiante do que é esperado, do seu comportamento habitual, assim como atua como liberador dos limites impostos pela realidade através da imaginação, da criatividade e das representações de ações simbólicas.

Na brincadeira a criança se mostra mais longe do que se imagina para sua idade e bem mais além do seu modo de ser. O brincar rompe barreiras da realidade fazendo que ela imagine um mundo diferente, de acordo com a sua cultura e revelando seus interesses pessoais. Quando brincam de mãe e filha (o), embora façam uso da imaginação não fogem do conhecimento que tem de como é esse relacionamento na sociedade. Caso não aja dessa forma o seu par na brincadeira não compreende.

A brincadeira existe na vida da criança desde o seu nascimento e a acompanha até quando já começa a brincar com outras crianças. Por não ter inicialmente um foco educativo, mas o simples fato do brincar pelo brincar, a criança desenvolve a brincadeira de forma prazerosa e recreativa. Entretanto, apesar de não haver objetivos de aprendizagem predefinidos, o brincar permite interagir com seus pares, com adultos, na exploração do meio que a criança está inserida, possibilitando aquisição de novos conhecimentos sem ser conscientemente percebido.

A criança está sempre em crescimento e o seu brincar se estrutura de acordo com a idade. Um bebê se comunica, interage e se expressa de forma diferente de uma criança maior. Com o passar do tempo vão adquirindo outras habilidades sociais para a convivência em sociedade.

Em Vygotsky (1998), o sujeito se constitui a partir das suas interações, de suas inter-relações sociais. Dentro deste olhar sobre o brincar infantil, observa-se que o lúdico assume um nível de representações simbólicas onde os significados produzidos historicamente na sociedade são construídos, desconstruídos, reconstruídos.

Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta o brincar como uma atividade em que tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o jogo de faz de conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica (VYGOTSKY, 1998, p.171).

Nesse sentido, compreende-se que a criança é sujeito ativo na perspectiva da construção do seu conhecimento, na atividade do brincar, pois as interações advindas possibilitam a internalização do real, proporcionando o aprendizado cognitivo. Ao brincar, as crianças reproduzem as vivências e as regras presentes em suas experiências, expressando seus sentimentos e conhecimento. Estas vivências lúdicas colaboram, assim, para seu desenrolar emocional e cognitivo. . O ato de brincar cria relações baseadas na afetividade e de acordo com (GIMÉNES, *et al*, 2021, p 247) “a relação afetiva na sala de aula é capaz de extinguir barreiras e construir pontes, pontes que dão amplo acesso à aprendizagem significativa. A afetividade é a base da conquista de uma aprendizagem para a vida. ”

## **O BRINCAR ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS**

O brincar, ao ser considerado parte participante do cerne da criança como elemento facilitador de interação com o ambiente que a cerca, contribuindo para sua compreensão de mundo e maturidade, desmistifica o sentido do brincar como sendo apenas um passatempo, mas, adquire status relevante para o conhecimento da criança. Silva (2002) ilustra muito bem esta questão ao afirmar o brincar enquanto fonte para o desenvolvimento dos processos cognitivos e de como podem ser conhecidos pelo professor

O brincar é uma fonte rica de conhecimento dos processos da criança e, ao mesmo tempo, um espaço que possibilita a investigação de várias questões do desenvolvimento infantil, com análises que permitem a projeção de ideias orientadoras para projetos socioeducativos (SILVA, 2002, p. 11).

Dentro dessas orientações é observado que as atividades lúdicas desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização ajudam também o desenvolvimento de competências que vão desde competências motoras a competências cognitivas.

Brincadeiras corpóreas ou de construção de objetos colaboram para o progresso da coordenação motora, seja ela fina, que seria a escrita, nos desenhos, na forma de segurar o lápis, na firmeza do que está fazendo ou na atividade ampla ao desenvolver o equilíbrio, ritmo, segurança no andar etc. O brincar também é elemento construtor das relações entre os aprendizes e da significação deles no mundo que os cercam, partindo do princípio de que a criança quer brincar para que possa entender o mundo dos adultos.

A riqueza da brincadeira, do jogo, do lúdico está também em embutir elementos da imaginação e do real, da relação entre a realidade e o imaginário, onde a linguagem e o linguístico estão imersos em cada situação, em cada movimento em cada momento lúdico que se transforma também em momento de aprendizagem. No brincar acredita-se que o aprendiz desenvolve não apenas habilidades motoras, mas constrói elementos necessários ao desenvolvimento da sua fala interior e exterior. Durante o brincar, a fala social tem sua dinâmica desenvolvida para a fala interna, que é percebida na inter-relação entre os sujeitos. A fala egocêntrica, aquela em que o sujeito elabora os pensamentos sobre a atividade que executa, vai alcançando novas estruturas mais complexas, à medida que ele vai atravessando os estágios naturais de desenvolvimento.

No pensamento de Vygotsky (1989), a fala interior ao se desenvolver diante de mudanças estruturais e funcionais, caminha conjuntamente com a formação das estruturas básicas do pensamento da criança, pois na fala consigo mesmo, no “falar sozinho”, é que se encontram as condições necessárias para que o pensamento se organize, planejando melhor as ações:

(...) a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança se tornam estruturas básicas de seu pensamento (VYGOTSKY, 1989, p.44).

Em Vygotsky a relação entre pensamento e linguagem é estreita. “A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar” (RIBEIRO, 2005).

Através do desenvolvimento da linguagem, da fala social para o processamento de questionamentos e respostas internas, isto é, da internalização dessa fala, é que se encontra a transição da função comunicativa para a intelectual. Neste momento é que ocorre a fala egocêntrica. Nesta fala é que se encontra o pensamento restrito, consigo mesmo, que facilitará e instaurará o planejar das resoluções diante de atividades ou desafios. Ribeiro (2005) acrescenta que:

A progressão da fala social para a fala interna, ou seja, o processamento de perguntas e respostas dentro de nós mesmos — o que estaria bem próximo ao pensamento — representa a transição da função comunicativa para a função intelectual. Nesta transição, surge a chamada fala egocêntrica. Trata-se da fala

que a criança emite para si mesma, em voz baixa, enquanto está concentrada em alguma atividade. Esta fala, além de acompanhar a atividade infantil, é um instrumento para pensar em sentido estrito, isto é, planejar uma resolução para a tarefa durante a atividade na qual a criança está entretida (RIBEIRO, 2005, p.35).

Para o surdo, o desenvolvimento da linguagem está estritamente relacionado ao aprendizado da Língua de Sinais, que é sua língua natural e, por conseguinte, está estritamente ligado às bases do seu desenvolvimento cognitivo, da elaboração dos construtos de seu pensamento. No brincar, a criança surda também elabora suas falas internas, planejando e organizando seu pensamento direcionado ao lúdico e naturalmente adicionando conhecimento e aprendizado.

A linguagem se constitui no desenvolvimento do pensamento e compreensão do ser humano. A língua de sinais para a criança surda deve acontecer através de conversas entre seus pares, com ouvintes fluentes em Libras, já que sem o seu aprendizado, os surdos ficariam à margem da sociedade não podendo, portanto, exercer os seus direitos de cidadão.

É possível afirmar a importância da linguagem e da língua para o aprendiz surdo, assim como o é para o aprendiz ouvinte. Com o surdo é necessário construir as condições necessárias para que seu desenvolvimento possa ocorrer de forma satisfatória. Essas condições estão centradas na aquisição da língua de sinais e em estratégias de mediação de ensino-aprendizagem que considerem sua especificidade linguística. É fundamental que se pense sem sossego em como a língua de sinais possa fazer parte do cotidiano das escolas não só por conta da comunicação, mas como ferramenta fundamental para o aprendizado. Corroborar-se desta forma com o pensamento de Marchesi (1995), que afirma a necessidade de oportunizar uma educação voltada para as especificidades linguísticas e culturais do surdo:

Uma Educação adaptada a suas possibilidades, que utilize diferentes recursos comunicativos, que contribua à sua socialização, que seja capaz de não colocar à margem, nem do mundo dos ouvintes nem do mundo dos surdos, pode ter enormes repercussões favoráveis para sua aprendizagem e sua educação (MARCHESI, 1995, p. 201).

Dentro desta perspectiva é que se considera o lúdico, o apreender através do brincar, como elemento oportunizador para o aprendiz surdo, considerando suas especificidades culturais e linguísticas. Os Referenciais Curriculares Nacionais/RCN (1998), em suas orientações, apresentam que o brincar amplia o conhecimento:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc. propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, Introdução, volume 1, p.28).

Para que isso ocorra, é preciso que o educador esteja amparado teoricamente para desenvolver as atividades e alcançar os objetivos traçados, pois não pode acreditar que o *espontaneísmo* do brincar seja suficiente para desenvolver as potencialidades de cada criança. Ressaltando a importância do lúdico enquanto recurso pedagógico, Freire (1989) afirma que o importante para um educador/professor é estar convicto de que o uso do jogo enquanto recurso pedagógico é um recurso extraordinário, no entanto, segundo ele, que o professor, ciente dessa importância, possa se apropriar de conhecimentos que permitam-no usá-lo da forma mais adequada, ou seja: “para isso ele necessita de um projeto, de um objetivo, saber o que deve fazer e por quê” (FREIRE, 1989).

Isto deve ser colocado e estimulado por ser de conhecimento comum que o professor muitas vezes utiliza o jogo, a brincadeira, de forma apenas *espontânea* ou como um *passatempo*, sem aproveitar todas as possibilidades que o jogo ou a atividade lúdica propõe para auxiliar na aprendizagem do educando e da educanda.

Os jogos e as brincadeiras se aplicados corretamente, com objetivos, planejados previamente e com o auxílio do professor, interferindo sempre que necessário tornam-se ferramentas eficazes para o ensino-aprendizagem, pois através deles é possível explorar diversos assuntos e conteúdos, assim como são úteis para desafiar as crianças a adquirirem novos conhecimentos.

Ao brincar, a criança mostra os recursos que alcançou. O professor, portanto, deve saber que sua interferência na hora do jogo ou brincadeira faz com que a criança evolua mais ou menos. Não deve apenas observar a criança insistir na mesma forma de jogo, precisa pensar variações em um nível maior, com maiores descobertas e soluções de problemas para que a criança possa resolver.

O brincar para a infância alcança o nível da expressão mais relevante para essa fase de desenvolvimento humano, pois no brincar é possível revelar sua forma de percepção do mundo, bem como expressar-se no mundo, colocando seus sentimentos que podem ser de alegria, medo, tristeza, amor.

**A APOSTILA “ Jogos, Brinquedos e Brincadeiras de A a Z**

A apostila Jogos, Brinquedos e brincadeiras é composta por dois volumes, que apresentam atividades com graus de dificuldades diferenciados. Os dois volumes contêm brincadeiras, jogos e brinquedos como parte do imaginário lúdico das crianças

Inicialmente a brincadeira, jogo ou brinquedo é apresentado para as crianças em língua de sinais, sendo explicitada sua execução, seja brincadeira, jogo ou confecção de brinquedo. A partir desse momento a criança fica mergulhada em seu lugar de direito: o lúdico, o da brincadeira, onde pode manifestar seus medos, anseios, interagir com o outro, compreender o mundo que a cerca atribuindo significado e até superando alguma situação real de dificuldade.

No retorno à sala de aula é iniciada uma conversa em língua de sinais sobre o que foi vivenciado. Nessa roda de conversa é dada a oportunidade para que todos expressem a sua visão a respeito do acontecido. Muitas vezes é relatado um fato que pode ter chamado a atenção por ter sido engraçado ou até mesmo preocupante, como uma queda, por exemplo.

O próximo passo é o desenho sobre o acontecido. Aqueles que manifestam o desejo apresentam seu desenho para os outros, revelando aspectos pessoais observados. A seguir vem a apresentação do nome do jogo, brinquedo ou brincadeira em Língua Portuguesa escrito em fichas. A correlação entre as duas línguas é realizada através da datilologia que é a soletração de uma palavra através do alfabeto manual do surdo.

Terminada essa etapa é iniciada a produção textual coletiva. Perguntas são feitas a respeito do que foi vivenciado. A partir das respostas o texto vai sendo construído e a professora vai escrevendo na lousa à medida que eles vão repassando.

O texto é lido na língua de sinais, depois em língua portuguesa. As diferenças entre as duas línguas são observadas. As crianças são convidadas a ler o texto em Libras- Língua Brasileira de Sinais e, em seguida, escrevem o texto para apresentar aos pais a produção realizada em sala.

São apresentadas figuras cujos nomes iniciam-se com a mesma letra do nome do jogo, brinquedo ou brincadeira em questão. A cada figura é apresentado o sinal correspondente ou a datilologia da palavra. Depois que todos os alunos apresentam o sinal aprendido, os nomes das figuras são escritos. As atividades que se seguem são desafiadoras para a descoberta da escrita das palavras que foram apresentadas.

Nesse estágio é apresentado o autocitado em que as crianças identificam as palavras correspondentes às figuras apresentadas, recortando-as e colocando no lugar adequado.

A pesquisa em jornais e revistas também é incentivada para que os alunos percebam a diversidade escrita das palavras em estudo e o conhecimento de outras palavras que se iniciem com a letra que está sendo estudada.

Finalizando esta etapa é apresentado um gênero textual. Inicialmente em língua se sinais. Dependendo do gênero é feita a dramatização, apresentação de vídeos ou visita à sala de informática. A expressão de compreensão do texto pelos alunos se dá através da Libras, da dramatização, do reconto e do desenho. As atividades posteriores são referentes à interpretação do texto.

O segundo volume da apostila apresenta um nível de dificuldade maior que o primeiro. Essas dificuldades são apresentadas de forma gradativa, à medida que os alunos vão apresentando a superação de um estágio anterior.

É claro que as etapas não são superadas de forma linear por conta da unicidade de cada ser e de todos os aspectos envolvidos na aprendizagem. Existem crianças com comprometimentos mentais, motores, que requerem uma intervenção diferenciada. Quanto ao respeito à diversidade dos alunos, no que se refere a alunos surdos, é oportuno destacar que por ser diferente o surdo não tem menores possibilidades que o ouvinte. Sua deficiência não deve ser vista como falta ou imperfeição visto que ele pode ter um desenvolvimento satisfatório na interação com seus pares e com a cultura surda.

Gêneros textuais como anúncios, convites, avisos, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, ensaios, entrevistas, circulares, histórias, instruções de uso, letras de músicas, mensagens e notícias são utilizados para que o aluno entre em contato com a maior variedade possível de textos e possa também ir elaborando suas hipóteses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura e da escrita enfrentou e enfrenta problemas envolvendo a comunicação e a compreensão. Como a escrita foi sempre ensinada às crianças ouvintes em correspondência com a linguagem oral, esse também foi o caminho seguido pelos educadores de crianças surdas, durante muito tempo. Hoje observa-se que os estágios que as crianças ouvintes apresentam para a aquisição da leitura e escrita também acontecem com a criança surda. As correspondências serão realizadas a partir da língua de sinais como exemplo: configurações de mão semelhantes, sinais semelhantes etc.

A língua de sinais possibilita a interrelação entre sujeitos surdos, favorecendo um contexto propício para a aquisição da leitura e da escrita pela criança surda.

As atividades lúdicas, brincadeiras, jogos e brinquedos também favorecem o processo de aprendizagem, pois permitem à criança a apropriação de códigos culturais compartilhados por ela e pelo grupo dando sentido o que está aprendendo. Além disso, o aprendiz surdo descobre-se como um ser autônomo e responsável, capaz de produzir seu próprio conhecimento em reciprocidade ao grupo a que pertence.

Assim sendo percebe-se que a efetivação de um trabalho exitoso de alfabetização requer o reconhecimento da língua de sinais como elemento imprescindível para o domínio linguístico em língua portuguesa se realize, bem como a sua forma de expressão revela-se segura e plena, pois é consolidada na sua língua natural.

A experiência lúdico-pedagógica de Jogos, brinquedos e brincadeiras de A a Z continua sendo desenvolvida no Instituto Filippo Smaldone, onde é buscado a melhoria de sua apresentação para os educandos. Esse aperfeiçoamento da experiência é realizado através de avaliações, revisões, estudos, atualizações e dos resultados que os educandos apresentam ao final de cada semestre.

É importante relatar que essa não é a única nem a última palavra sobre a aquisição do Português escrito para o surdo. Muito pelo contrário, trata-se de um caminho entre outros que não deve ser desconsiderado, mas apreciado, avaliado, melhorado para que essa construção de conhecimento se realize de forma efetiva.

## REFERÊNCIAS

DA SILVA GONCALVES, Maria Célia. O uso da metodologia qualitativa na construção do conhecimento científico. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 10, p. 199-203, mar. 2007 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000100018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 05 jun. 2023.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: 1996.

GIMÉNEZ, Mercedes Blanchard, *et. al.*, Afetividade na educação infantil: um estudo de caso à luz de Paulo Freire, Piaget e Wallon. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** - ISSN: 1809-1628. vol. 32- p .245-258.out /dez. 2021. Disponível em: [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/2064/pdf\\_1](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2064/pdf_1). Acesso em 04/06/2023.

GÓES, M.C.R. **A produção de texto por sujeitos surdos**: Questões sobre a relação oralidade-escrita. Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 1992.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

424

GONÇALVES, Maria Célia da Silva. RAMINHO, Edney Gomes; SÍVERES, Luiz. É possível aprender brincando e jogando? In: ROSALEN, M.; CAROLEI, P. **Movimentos Docentes: Confluências na Educação**. Coleção Comunidade Movimentos Docentes. Diadema: V&V Editora, 2020. <https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.07.4.p>. 146-182

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Em C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** (pp. 198-214) Porto Alegre: Artes Médicas, V. III. 1995.

MARQUES, Fernanda Martins; EBERSOL, Helenise Lopes. **A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/creche/a-unidade/psicologia-1/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MENDES, Amanda Ferreira; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; POLETT, Lizandro. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **ALTUS CIÊNCIA**, v. 17, jan-jul 2023. ISSN 2318-4817. Disponível em: <<http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altuscienca/article/view/125/64>>. Acesso em: 26 jun. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7884019.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ed.Forense Universitária: 24ª edição.2009.

PIAGET, J., & CHOMSKY, N. **Teoria da linguagem, teoria da aprendizagem**. São Paulo: Cultrix. 1979.

QUEIROZ, N. L. N.; et al. **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista**. Brasília, Paidéia, 2006.

RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva; Infância e criança como construção social: cenários, avanços e prospectos. **DIREITO EM REVISTA**, v. 8, jan./dez. 2023. ISSN 2178-0390. DOI: 10.5281/zenodo.7968534. Disponível em [http://revistas.icesp.br/index.php/DIR\\_REV/article/view/4015](http://revistas.icesp.br/index.php/DIR_REV/article/view/4015). Acesso em 20 de junho de 2023.

RAMINHO, E. G.; GONÇALVES, M. C. da S.; FURTADO, A. C. Contribuições da formação para os saberes do professor do século XXI: Um projeto a ser discutido. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp.1, p. e023014, 2022. DOI: 10.30612/eduf.v12in.esp.1.17109. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/17109>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

SANTOS, Ana Rachel Pires Cantarelli; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. Profissão Docente: múltiplas facetas e desafios na mobilização e valorização dos saberes. In: **ALTUS CIÊNCIA**. ISSN 2318-4817. vol. 17, jan./jul. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7897607. Disponível em: <<http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altusciencia/article/view/135>>. Acesso em: 05 de jun.2023.

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

SILVA, Katia Cilene da. **Ludicidade e Psicomotricidade**. Curitiba: IbpeX, 2005 ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes,2001.

SKLIAR, Carlos (org.). **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro: Ines, 1998.

VYGOTSKY, L.S **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WRIGLEY, Owen. **A política da Surdez**. Gallaudet University Press, 1995. Traduzido por Santos C.A. Ed. Nacional; 1996.