

ISADORA HERNANDEZ ALCÂNTARA

**BRINCAR E PRÁTICA DA INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM DE  
LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA

2021

ISADORA HERNANDEZ ALCÂNTARA

**BRINCAR E PRÁTICA DA INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM DE  
LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

GOIÂNIA

2021

ISADORA HERNANDEZ ALCÂNTARA

## **BRINCAR E PRÁTICA DA INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

---

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ (.....)

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ (.....)

Prof.<sup>a</sup>. Convidada: Ma. Márcia Helena Santos Curado

---

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ (.....)

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Nota final: \_\_\_\_\_ (.....)

Goiânia, 11/12/2021

## **DEDICATÓRIA**

Agradeço a Deus pela minha vida, por ter conseguido enfrentar todas as dificuldades durante a formação, tanto profissional, quanto pessoal. Ao meu pai, meu melhor e maior orientador da vida, o pilar da minha formação como ser humano e como meu maior incentivador desde o início. Aos meus avós com muito carinho durante a execução do trabalho de conclusão de curso. A minha família por ter me apoiado nos estudos e pelo incentivo para a não desistência da conclusão deste trabalho. Ao meu irmão por sempre estar ao meu lado, e por me fazer ter confiança nas minhas decisões.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Marcia pela sua atenção dedicada como leitora da minha monografia, e ao professor Marcos meu orientador, pela sua dedicação e paciência, com seus conhecimentos que me ajudaram bastante para a execução deste trabalho.

“Eu falo com as minhas mãos. Aprender Libras é entender os sinais e o signo. Respeitando o outro não por ele ser surdo, mas sim, por ele se comunicar como a gente, e ver que apesar das dificuldades enxergar as qualidades e poder valorizá-las. Tratando igual, sem preconceito, porque todos nós temos capacidades, apesar de nossas imperfeições ou dos nossos erros” (BLENDA LORRAINE).

## RESUMO

Enfoca a brincadeira como atividade lúdica que pode ser aproveitada como ferramenta pedagógica na educação infantil. Adota a pesquisa bibliográfica para a fundamentação da revisão teórica e argumentação processada no texto monográfico. Relata que o ensino de Libras nas escolas carece de alternativas facilitadoras para o cotidiano da sala de aula. Assinala que o objeto de estudo deste trabalho é apresentar como a brincadeira e suas características podem auxiliar o ensino de Libras e a criação de um ambiente de inclusão social na escola. Apresenta a brincadeira como ponte educacional para o aprendizado de Libras e como fator de inclusão social, na medida em que for ensinada para as demais crianças da educação infantil. Conclui que diante das dificuldades que a comunidade surda enfrenta, e dos obstáculos encontrados na realidade escolar brasileira, as atividades lúdicas associadas ao ensino da Libras podem servir de amparo e resgate para o ensino dirigido às deficiências e, conseqüentemente, acarretar a inclusão social na educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeira. Ensino de Libras. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
1 CARACTERÍSTICAS DA BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE LÚDICA .....	11
1.1 CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA.....	12
1.2 BRINCADEIRA E SOCIEDADE .....	13
1.3 BRINCADEIRA E ABSTRAÇÃO .....	15
1.4 BRINCADEIRA E COMUNICAÇÃO .....	16
1.5 BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM .....	18
1.6 BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
1.7 BRINCADEIRA E INCLUSÃO SOCIAL .....	21
1.8 BRINCADEIRA E O PAPEL DO PROFESSOR .....	22
2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS E A APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	26
2.1 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS .....	26
2.2 APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	29
2.3 DESAFIOS NO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	33
2.4 BRINCAR E INCLUIR NO APRENDIZADO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
REFERÊNCIAS .....	45

## INTRODUÇÃO

Neste estudo serão investigadas as características das atividades lúdicas e o seu impacto no desenvolvimento da criança. Será analisada a conjuntura do ensino de Libras na educação infantil e como a brincadeira pode auxiliar nesse processo. Por isso, inicialmente será estudada a brincadeira de modo geral e seus aspectos na vida da criança. Uma vez compreendido este objeto temático, será explorada a realidade da criança surda e os desafios que ela enfrenta no aprendizado de Libras e na inclusão social. Por fim, os dois eixos temáticos serão relacionados a fim de compreender como a brincadeira pode ser empregada como instrumento pedagógico no ensino de Libras na educação infantil.

Na primeira sessão são exploradas as definições dos termos mais comuns relacionados às atividades lúdicas, isto é, brincadeira, brinquedo e jogos. São trazidas reflexões sobre a bibliografia internacional amplamente aceita e como ela se aplica ao contexto nacional. Em seguida são elucidados vários aspectos da brincadeira e o seu efeito na criança. É levado em consideração o quadro de desenvolvimento humano do indivíduo e como ele utiliza da brincadeira para evoluir. Ao final, é exposta a responsabilidade do professor como agente mediador das atividades lúdicas.

Na segunda sessão é analisado o contexto da criança surda na educação regular. O tema inclusão social da criança surda é tratado e são ilustrados os pontos necessários para que não aconteça o abandono da criança surda. Ainda são colocados possíveis benefícios de um ambiente inclusivo, a beneficiar também às crianças ouvintes. O ensino de Libras, a sua importância e seus benefícios são examinados e, por fim, são conhecidos os desafios da realidade brasileira no ensino de Libras. E relacionados os aspectos abordados, na busca de relatar o entendimento adquirido por diversos autores. A avaliação majoritária é que brincadeira complementa o ensino de Libras na educação infantil e contribui para a inclusão, exposta através de argumentos elucidativos dessa visão.

Nos argumentos finais, é feito o resumo do trabalho e das percepções principais decorrentes do seu desenvolvimento. A ideia é mostrar como a relação brincar e o ensinar de Libras podem ser fatores que promovem a inclusão.

A pesquisa foi de caráter bibliográfico, com enfoque qualitativo a partir do estudo de artigos científicos, livros que registram as produções de pesquisadores

norteiam os cuidados com o brincar, a Libras e as deficiências. Na leitura do trabalho de cada autor, foram levantados dados e recolhidos argumentos congruentes apresentados na forma de fichas de leitura, na modalidade resumo, de acordo com as recomendações da Associação Brasileira de Normas de Trabalho (ABNT), dos diversos autores para elaborar uma base argumentativa coerente com a temática.

A finalidade do estudo foi averiguar se a brincadeira pode auxiliar a educação de Libras na educação infantil e como ela contribuiria para a inclusão social. Partindo da experiência pessoal, de experiências profissionais e de sala de aula, percebo que as crianças que brincam mais dentro da sala de aula, apresentam uma participação melhor nas atividades propostas pelos professores da educação infantil. Diante desta percepção, pretendo elucidar academicamente este fenômeno, e explorar se ele também pode ser aplicado no ensino de Libras. E, através dos resultados obtidos, contribuir para o ensino de crianças surdas e apontar para a comunidade científica um caminho, via o brincar, para o ensino de Libras.

# 1 CARACTERÍSTICAS DA BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE LÚDICA

O conhecimento empírico indica que através da brincadeira é possível aprender e vivenciar experiências proveitosas para toda a vida. Não seria inadequado supor que a brincadeira pode servir como ferramenta pedagógica. Por esse motivo, entender o processo de aprendizado experimentado pela execução de brincadeiras, e o seu papel no desenvolvimento humano, é relevante para melhor aproveitar esse mecanismo em prol da educação. As atividades lúdicas podem motivar a criança e servir de instrumento pedagógico. Nessa direção, Navarro e Prodócimo (2012), Pereira e Sousa (2015), Cordazzo e Vieira (2007), Fortuna (2008), Pereira et al. (2009) exploram o tema.

A infância, o período em que a criança brinca com maior frequência, deve ser considerada ao estudar o impacto da brincadeira no seu desenvolvimento. No passado, a infância era substituída com atividades de trabalho, como ocorreu durante a revolução industrial. Hoje ela é mais respeitada em países com sociedades mais desenvolvidas, todavia há uma crescente pressão para que a criança assuma responsabilidades e comportamentos adultos cada vez mais cedo. Há uma crescente demanda pelo imediatismo, que contribui para que o tempo para ser criança e viver a infância seja apressado e encurtado (FORTUNA, 2008). Por isso, o intervalo que é considerado ser a infância tem se alterado. Esse reajuste da infância influencia diretamente os efeitos da brincadeira na criança (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientações a respeito da proposta educacional para crianças da faixa etária de até 5 anos de idade (BRASIL, 2010). Isso inclui o trabalho desempenhado por profissionais em creches e pré-escolas. Assim, a infância é um objeto central e o reconhecimento da criança como ser histórico e de direito desperta a necessidade de criação de um ambiente para aprendizagem e desenvolvimento. O documento aponta várias atividades comuns a esse período da vida, entre eles a construção da identidade pessoal e coletiva através da brincadeira e suas características de imaginação, fantasia e desejo. Por isso, a compreensão da brincadeira e das suas qualidades é válida para atingir os objetivos de cuidado da criança. Neste trabalho, quando trata das relações entre professor e aluno, o escopo se limita à dinâmica da educação

infantil, conseqüentemente, não atingindo em termos de procedimentos ao que se reserva ao ensino fundamental.

## 1.1 CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA

Inicialmente é preciso definir o termo brincadeira e compreender as suas nuances. Navarro e Prodócimo (2012) apontam que é comum que a brincadeira seja conceituada por adultos e que eles carregam consigo uma experiência pessoal sobre o tema. Um estudioso do ocidente terá interpretações diferentes de um estudioso de uma sociedade oriental, pois a cultura influencia a pesquisa. Desse modo, existe uma dificuldade de definição de brincadeira aos olhos da criança por um público já adulto. Cordazzo e Vieira (2007, p. 90) citam que o ato de brincar “[...] vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde [...]”.

Existe uma dificuldade em definir o termo brincadeira, pois ele pode ser confundido com os significados de brinquedo e jogos. Cordazzo e Vieira (2007) fazem um compilado descrevendo diversos autores que discutem tais definições nas línguas portuguesa, inglesa e francesa, de modo que existem detalhes semânticos em cada uma delas. Um exemplo é a distinção existente no português entre os termos brincadeira e jogos, mas que no inglês e francês são recíprocos.

Diferenciar os significados dessas palavras é importante devido aos teóricos dessa área terem desenvolvido as suas obras em língua estrangeira. Conseqüentemente, as suas observações contemplam significados mais abrangentes do que na língua portuguesa. Navarro e Prodócimo (2012), Pereira, D. e Sousa (2015), Cordazzo e Vieira (2007), fazem referências a autores como Wajskop, Kishimoto, Brougère, Friedmann, Vygotsky, Molon, entre outros. Nesse mesmo sentido, a brincadeira na língua portuguesa normalmente se refere à ação lúdica infantil, enquanto na língua francesa e inglesa os significados abrangem ações diversas que para o falante de língua portuguesa é expresso por outros termos, como jogar, tocar, executar, entre outros.

Diante dessas variações, no presente trabalho é adotada a concepção de brincadeira como atividade lúdica, isto é, ação que busca gerar prazer e diversão aos

seus participantes. Mesmo os jogos, que possuem uma estrutura envolta de regras e competitividade direcionada a um objetivo, podem gerar satisfação na criança apenas pelo ato de participar. Dessa forma, o ato de jogar torna-se um fim em si mesmo, classificando-o como brincadeira.

Assim, tanto as brincadeiras quanto os jogos, são levados em consideração quando geram satisfação às crianças da educação. A motivação advinda do prazer dessas atividades pode ser redirecionada para a aquisição de conhecimento. Para tanto, os objetos do ambiente escolar precisam se adaptar para ocorrer a atividade lúdica. O brinquedo seria todo instrumento utilizado durante a brincadeira, que é “[...] a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem” (BISCOLI apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 91).

Apesar da brincadeira ser uma atividade lúdica, nem toda atividade lúdica, isto é, que gera prazer ao executá-la, pode ser considerada brincadeira. A diferença se encontra no nível de abstração decorrente da atividade e a sua função cognitiva. A brincadeira não é exclusiva da infância. Os adultos também brincam, mas à medida que o ser humano amadurece, a brincadeira perde as características da infância e se aproximam cada vez mais de atividades que geram prazer sem necessariamente impactar o desenvolvimento interno do indivíduo (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Para a criança, a brincadeira é uma situação de fantasia e criação de possibilidades. Essa fantasia diferente daquela da vida adulta e o seu impacto é a absorção de significados do mundo externo para o interno (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

## 1.2 BRINCADEIRA E SOCIEDADE

Algumas características da brincadeira devem ser consideradas. A primeira delas é que a brincadeira está relacionada ao contexto sociocultural. Navarro e Prodócimo (2012, p. 635) reconhecem que “[...] as características das brincadeiras mudam, dependendo de quem, quando e onde o sujeito brinca”. Isso revela que a brincadeira muda de acordo com o contexto na qual ocorre, de modo que Navarro e Prodócimo (2012) e Pereira e Sousa (2015) e Silva (2006) concordam na direção de que a brincadeira serve de ponte entre a realidade e a percepção da criança. Nesse

sentido, Navarro e Prodócimo (2012) declaram que uma das funções da brincadeira é permitir à criança absorver as informações do mundo social e cultural.

Dias Facci (apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 92) cita que o ato de brincar “[...] é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas”. Dessa forma, ao brincar, a criança assimila os valores, regras, objetivos, comportamentos e demais ideias presentes na cultura na qual está inserida. Existe uma evolução na brincadeira da criança: num primeiro momento são imitadas as regras do grupo social, para em seguida serem reajustadas à experiência criada pela criança. Um exemplo é a troca dos personagens adotados durante a brincadeira. Num dado momento uma criança pode ser a professora, e durante a brincadeira passa a ser o aluno. Dessa forma, ela altera não somente o seu comportamento, mas as regras que trouxe inicialmente para a brincadeira. Esse desapego às regras absolutas dentro da brincadeira, tem o potencial de transformação social (FORTUNA, 2008).

Como a brincadeira está relacionada ao elemento cultural, ela sofre influência do momento histórico, pois o contexto em que a brincadeira ocorre altera não somente a forma de brincar, mas também quais brincadeiras são relevantes para cada geração (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). O desenvolvimento tecnológico atualmente influencia às crianças da geração atual brinquem de forma diferente e com brincadeiras diferentes da geração anterior. O acesso cada vez mais livre à informação, e por vezes sem a devida supervisão de um adulto, interfere na infância e no amadurecimento das crianças, de modo que as consequências só se farão conhecidas na vida adulta. Alguns efeitos desse fenômeno já se tornaram notáveis, como a crescente onda de depressão e demais males psicológicos em crianças e adolescentes.

Navarro e Prodócimo (2012) elucidam que a brincadeira é uma manifestação interna do ser humano através da adoção de significados sociais. As predisposições de personalidade ainda embrionárias na criança ganham elementos auxiliares de expressão, cuja origem é a cultura, que passa primeiramente pelo seio familiar. Cordazzo e Vieira (2007) esclarecem que a linha defendida por diversos teóricos do assunto aponta para a percepção de construção do desenvolvimento humano construída dentro de contexto histórico, social e cultural. Desse modo, as potencialidades latentes individuais se tornam realidade através da adoção e integração dos elementos externos presentes na sociedade em que o sujeito está

envolto. A criança incorpora os valores sociais ao brincar. Pereira e Sousa (2015, p. 5) reconhecem que:

Ao brincar as crianças revivem situações e acontecimentos do seu dia a dia e consegue entendê-los, e ao brincar elas são estimuladas a perceber e explorarem o espaço em que ela está inserida e criar formas de representá-los através de sua imaginação. O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social.

A brincadeira permite à criança aprender as regras de socialização, sobre si e sobre os outros. Ela aprende criar vínculos com os seus pares e reconhecer os pontos de convergência e divergência entre si. Há a troca de experiências entre os sujeitos que brincam (FORTUNA, 2008). Em muitos aspectos a brincadeira é um ensaio para a vida adulta em determinada cultura. Durante a infância, a atividade lúdica aguça na criança o reconhecimento o mundo que lhe cerca (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012; PEREIRA; SOUSA, 2015). E permite desenvolver o sentido de pertença e a identidade enquanto indivíduo e do coletivo.

### 1.3 BRINCADEIRA E ABSTRAÇÃO

Uma característica significativa a ser considerada sobre a brincadeira é o seu papel lúdico. As atividades lúdicas são motivadoras para o ser humano. Nessa direção, a principal atividade lúdica para a criança é a brincadeira. Navarro e Prodócimo (2012) declaram que a brincadeira é uma necessidade e direito das crianças. Elas brincam para entender a realidade, pois na brincadeira é possível ir além dos limites da circunstância na qual a criança vive (SILVA, 2006). Os autores continuam o argumento ao indicar que os desejos não podem se tornar realidade imediata para a criança se realizam através da imaginação, na criação de um mundo ilusório pela brincadeira.

Essa percepção não quer dizer que a criança fuja da realidade, pelo contrário, significa que em parte ela carrega para a brincadeira aquilo que vive, ao mesmo tempo que traz as suas expectativas. Essa ideia é reforçada por Cordazzo e Vieira (2007), ao afirmarem que a brincadeira dá amplitude para a criança treinar novos comportamentos além daqueles que já executa no seu cotidiano. Por isso, a criança

interage com a realidade, mas executa ações e toma decisões baseadas no mundo imaginário. Um exemplo, são as situações em que as brincadeiras reproduzem as relações da família, na qual a criança imita um ente familiar e ali expressa as suas percepções, enquanto coloca esses personagens em situações novas (FORTUNA, 2008).

A capacidade de abstração da realidade garante à todas as crianças a oportunidade de brincar. Não importa a classe social, localização geográfica, cultura ou brinquedos, para a criança basta a imaginação para haver a brincadeira. Essa característica abre espaço para uma nova reflexão para o brinquedo como instrumento utilizado na brincadeira. Machado (apud PEREIRA; SOUSA, 2015, p. 15) declara que “[...] nas mãos da criança saudável, qualquer coisa pode tornar-se um brinquedo: os objetos em si, isoladamente, não importam”. Apesar do brinquedo impactar os tipos de brincadeira que a criança é estimulada, ele não é determinante para que a brincadeira ocorra. A criança é capaz de abstrair o significado do objeto na realidade e o transforma num instrumento com significado próprio dentro da brincadeira. Essa pode ser uma boa definição de brinquedo: a troca dos significados de objetos da realidade por significados da imaginação da criança para auxiliar na brincadeira.

O exercício de conceber situações imaginárias por meio da brincadeira impulsiona a criança a criar uma distinção entre a realidade e a abstração. Ela é colocada num estado de desenvolvimento do pensamento abstrato e de capacitação para reconhecer a importância das ideias. Mesmo a criança que brinca sozinha entra neste modo de crescimento das funções psicológicas superiores. É possível supor que essa predisposição da criança para o brincar faça parte do progresso natural de amadurecimento psicológico humano, dado que a confecção de um mundo abstrato ocorre na busca de entender o mundo concreto (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012; SILVA, 2006)

## 1.4 BRINCADEIRA E COMUNICAÇÃO

Outro ponto importante sobre a brincadeira é a oportunidade que ela permite para estabelecer uma comunicação com a criança. As brincadeiras são oportunidades

de leitura da realidade dela pelos adultos, pois ao brincar dá expressão a indicadores de personalidade, desenvolvimento e estado emocional. Nessa direção, Pereira e Sousa (2015) destacam a existência de possíveis vantagens para educador ao fazer essa leitura e entender o contexto da criança. No decurso de atividades lúdicas como ferramenta pedagógica, as crianças se comunicam com o professor e com as demais crianças numa atmosfera de maior relaxamento. Assim, aquelas informações que não viriam à tona espontaneamente são reveladas.

Cordazzo e Vieira (2007) expõem que os comportamentos da criança e a maneira que ela trata os brinquedos e demais colegas durante a brincadeira externaliza a sua saúde emocional e psicológica. É de conhecimento comum diversas situações em que os adultos identificam abusos, traumas ou deficiências na criança através da observação de como ela brinca. Nessa direção, as atividades lúdicas servem como ponte entre o adulto e a realidade interna da criança. Elas auxiliam tanto à criança como ao adulto. Para a criança, há a colocação de circunstâncias novas que lhe permitem exprimir emoções e pensamentos reprimidos. Para o adulto, viabiliza o recolhimento de informações para um ensino mais efetivo e adaptado à circunstância da criança, e para melhor oferecer assistência que a criança necessita.

Voltando à abstração da realidade na brincadeira, é possível supor que o nível de envolvimento com a brincadeira é um indicativo de saúde mental. As crianças que entram no “mundo da brincadeira”, mas pouco interagem com os demais colegas, em situações de grupos, e com a realidade possivelmente apresentam uma fuga. Enquanto as crianças que apresentam dificuldade de “entrar na brincadeira” possivelmente apresentam dificuldades de criar vínculos significativos. Para Pereira e Sousa (2015), as brincadeiras, incluídos os jogos, estimulam a criação de relações sociais, interação entre os colegas, formação de comportamentos sociais e desenvolvimento social. Ou seja, as dificuldades individuais da criança são superadas através da brincadeira quando há o devido direcionamento. A brincadeira pode servir como instrumento terapêutico e educativo (FORTUNA, 2008).

## 1.5 BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

Essas características citadas da brincadeira criam uma oportunidade de utilizá-la como ferramenta de ensino. Para Pereira e Sousa (2015) o uso adequado da brincadeira, nisto inclui-se jogos e demais atividades lúdicas para a criança, é a transformação dela em importante recurso pedagógico. A naturalidade com que as crianças brincam sinaliza para os docentes um meio de motivação dos discentes. Raramente as crianças negam uma chance de brincar e se divertir. Assim, a escola tem o ensejo de conduzir essa motivação natural rumo aos objetivos educacionais.

O reconhecimento da brincadeira como mecanismo pedagógico ainda sofre certa relutância. Por diversos motivos, que vão desde formação dos professores até questões culturais, os profissionais de educação ainda apresentam ceticismo em relação ao uso de atividades lúdicas como caminho para construção de ensino acadêmico (FORTUNA, 2008). A visão majoritária ainda é que a brincadeira está mais relacionada à diversão do que ao aprendizado. De fato, alguns estudiosos apontam que durante as atividades lúdicas não há a garantia de que a criança se desenvolva academicamente. Quando se trata de educação infantil, essa percepção é ainda mais clara, pois a criança pode compenetrar-se na diversão e desatender a orientação pedagógica do professor (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Alia-se a essa compreensão cética o fato de que durante as aulas de educação física, recreação e intervalos entre as aulas, as crianças tendem a agir aparentemente desorganizadas enquanto procuram se divertir e algumas vezes deixam de acatar os direcionamentos dos profissionais da escola. Todavia, como observado por Cordazzo e Vieira (2007), as crianças durante esse intervalo estão exercitando as habilidades sociais com os seus pares e praticando o aprendizado livre. Em outras palavras, a limitação do nível de vigilância nessas ocasiões sinaliza uma oportunidade de autonomia comportamental para as crianças e, conseqüentemente, os limites são testados. Essa característica exploratória é por si só um dos atributos das atividades lúdicas.

Ainda que nesses momentos ocorram situações conturbadas, elas apenas refletem a propriedade comunicativa da brincadeira como atividade lúdica. A criança que procura intimidar seus colegas nesses momentos de ausência de supervisão, ou em que rejeita orientações de um adulto, pode estar, na verdade, expressando a

realidade familiar ou aquilo que vive fora do ambiente escolar. Isso pode ser percebido empiricamente ao observar o número de acontecimentos de comportamento turbulento que acontece nos momentos de entrada e saída da escola em bairros onde a população possui menos acesso à serviços de assistência social e menor qualidade geral de vida. É a partir dessas situações que se abre uma brecha para entender o contexto da criança e utilizar a informação recolhida para a devida orientação (PEREIRA; SOUSA, 2015). Dessa forma, é reiterado o entendimento de que cabe à escola a incumbência de oferecer às crianças sob essas condições um ambiente de resgate social.

Apesar da ausência de garantias, é igualmente perceptível que a criança aprende algo ao mesmo tempo em que brinca. Não necessariamente será aquilo que o professor espera, mas certamente a brincadeira conduz ao conhecimento. Seja ele a respeito de si mesmo como indivíduo, seja a respeito dos demais colegas, seja a respeito das normas culturais ou das posturas esperadas socialmente (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Por esse motivo, a escola deve utilizar dessa característica intrínseca da brincadeira para buscar seus objetivos pedagógicos, pois o lúdico pode ser um importante instrumento (PEREIRA; SOUSA, 2015).

## 1.6 BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que educa e cuida de crianças de até 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2010). Ela proporciona para as crianças um espaço educativo, em creches e pré-escolas, que podem ser tanto em instituições públicas quanto privadas. Esta primeira etapa escolar da vida da criança visa o desenvolvimento integral contemplando seus aspectos afetivos, linguísticos e sociais. Portanto, é considerada a ação da família e da sociedade nesse processo. Dessa forma, a educação infantil é um espaço que deve acolher as crianças, de modo que devem ser respeitadas as suas individualidades e pluralidades (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil descrevem diversos princípios e propostas pedagógicas, destacando-se a vertente estética e ética. A primeira utiliza a ludicidade, a sensibilidade e a liberdade de expressão nas

diferentes manifestações artísticas e culturais. Enquanto que a segunda possibilita a autonomia, a solidariedade e ao respeito as identidades e singularidades, bem como propiciar a convivência entre crianças e adultos (BRASIL, 2010). No trecho em que trata da ampliação de saberes e conhecimentos e dos recursos para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais, a brincadeira é tida como proposta pedagógica importante, pois permite que as crianças tenham acesso aos processos de articulação de conhecimento e à aprendizagem em diferentes linguagens.

Diante do contexto da educação infantil, a brincadeira ganha uma nova camada de importância. A infância é o ápice da plasticidade cerebral e a brincadeira é a atividade mais presente durante este período (PEREIRA; SOUSA, 2015). Na percepção dessa relação, estudiosos do tema indicam que existe na brincadeira o ingresso na zona de desenvolvimento proximal (PEREIRA et al., 2009). A infância é o período em que o indivíduo ainda está descobrindo a si mesmo e ao mundo, assim ainda não desenvolveu as suas potencialidades. Para que ele as desenvolva, é preciso ingressar em situações novas que estimulem o afloramento dessas faculdades. A brincadeira, por sua característica de simular situações, é o instrumento que facilita o acesso a essa evolução de estágio de desenvolvimento (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Portanto, a brincadeira deve fazer parte dos instrumentos pedagógicos para esse grupo.

A relação que a criança cria com o ambiente escolar durante a educação infantil tem forte repercussão na sua vida acadêmica nos anos vindouros. Se esse vínculo se estabelecer sob um ambiente acolhedor, motivador e confortável para a criança, há grandes chances que ela crie uma percepção positiva do ato de estudar (PEREIRA; SOUSA, 2015). Todavia, caso ela encontre um ambiente oposto ao descrito, as chances de sucesso escolar se invertem. Ante essa reflexão, as atividades lúdicas são uma ferramenta auxiliadora para formar este elo positivo. Contribuem, ainda, para construir na criança a percepção de que é possível haver prazer em aprender dentro da escola, de modo que cultiva uma cultura emocional saudável.

A tolerância ao erro faz parte desse clima positivo. A escola ensina sobre o conhecimento acadêmico formal, além de transmitir lições que se aplicam à vida da criança fora do ambiente escolar. Da mesma forma que o educando pode cometer erros no contexto da aula, ele também pode errar durante as decisões da vida

cotidiana. A experimentação faz parte de ser criança e, conseqüentemente, o erro. Desse modo, a escola deve ser acolhedora ao não infligir à criança o julgamento severo e punitivo. Pelo contrário, ela deve oferecer as ferramentas e circunstâncias para que a criança possa experimentar livremente e desenvolver a noção de causa e consequência. As atividades lúdicas como os jogos, que envolvem um objetivo e pressupõe um planejamento de ação individual e coordenada, são um dos meios pedagógicos para que essa liberdade do equívoco possa ser atingida na educação infantil (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

## 1.7 BRINCADEIRA E INCLUSÃO SOCIAL

Quando crianças se encontram, logo veem oportunidade para brincar. Ainda que não tenham se conhecido anteriormente, estabelecem imediatamente uma relação de caráter amistoso. Ao encontrar novos parceiros para brincadeiras, principalmente durante a infância, elas não se importam com aparências, pois ainda não absorveram os valores culturais e, portanto, os preconceitos que eles podem vir a carregar. Durante a brincadeira, as crianças costumam naturalmente tratar os pares com igualdade. Dessa forma, a união entre a ausência de preconceitos e a tendência natural para a brincadeira faz com que as crianças espontaneamente exerçam a inclusão social. Nessa direção, Fortuna (2008) destaca que defender o direito da criança à brincadeira é o equivalente a promover a inclusão social e, através dela, exercer transformação social.

No ambiente escolar, esse fenômeno também pode ser visto quando as crianças estabelecem uma relação de igualdade com os demais colegas. Nesse ambiente, elas assimilam a hierarquia ao aprenderem que o professor e demais funcionários da escola são a autoridade a ser considerada e os colegas de classe são companheiros que merecem igualdade e respeito (PEREIRA; SOUSA, 2015). A convivência escolar gera ainda o fenômeno de identidade de grupo, pois as crianças de uma classe costumam criar vínculos mais profundos e vivem, naquele espaço e contexto, as primeiras experiências de amizade (FORTUNA, 2008). Quando essas crianças entram em contato com crianças de outras turmas, inevitavelmente existe uma timidez inicial, pois o vínculo criado dentro de suas classes é mais forte do que

aquele criado com as crianças das outras classes. As amizades que nascem desse ambiente costumam ser envoltas de brincadeiras e jogos. A criança se torna amiga ao “brincar com o coleguinha” de classe.

A respeito do acesso a faculdades da personalidade por meio da brincadeira, Fortuna (2008, p. 465) comenta que:

Na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. Ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes ou aceitos por isso mesmo.

Há, todavia, situações em que alguma criança é deixada de lado pelos colegas, ou é mais introvertido, isto é, a criança brinca, mas procura atividades individuais. Nesses casos, os momentos de recreação ou de atividades em grupo promovidas pelo professor são oportunidades de rompimento desse isolamento. Isso não quer dizer que a criança reservada terá a sua personalidade alterada, mas poderá vivenciar circunstâncias que estimulem o domínio de habilidades sociais que ela não acessa prontamente (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). À medida que esta criança tece uma conexão com os colegas de classe, maior será a sua disposição em frequentar a escola e de participar das aulas. A brincadeira abre a possibilidade de uma experiência humana e acadêmica de significado e prazer até mesmo para as crianças mais tímidas, o que leva, conseqüentemente, à inclusão social.

## 1.8 BRINCADEIRA E O PAPEL DO PROFESSOR

A criança necessita de assistência e supervisão de algum adulto. Ela não possui o grau de autonomia necessária para tomar as próprias decisões, aliado ao fato que ela ainda está descobrindo o mundo físico, cultural e social em que está inserida (PEREIRA; SOUSA, 2015). Dessa forma, é através da figura de um adulto, do cuidado recebido por ele e do aprendizado da noção de autoridade que a criança é direcionada em suas ações. Esse processo de cuidado, supervisão e direcionamento é chamado de mediação.

Navarro e Prodócimo (2012) esclarecem o significado do ato de mediar ao explorarem as formas em que ele ocorre. A organização do espaço físico para a realidade da criança, a consideração das limitações cognitivas, emocionais e físicas

do estágio de vida na qual ela se encontra, o estabelecimento de horários para as atividades que lhes são necessárias, entre outros cuidados, são exemplos de como a mediação ocorre. Todavia, a mediação não se limita somente às ações feitas para a criança, a relação que se estabelece entre o adulto e a criança é em si mesma a expressão da mediação.

Quando a criança executa alguma ação que precisa ser corrigida, existe a mediação se o adulto intervém e a redireciona. Sobre esse aspecto, vale destacar que a imposição de limites e o ensino de uma estrutura hierárquica é também uma forma de mediação. Mesmo durante a brincadeira, o arbítrio de um adulto e a imposição de regras auxilia para que a atividade lúdica atinja o seu potencial de qualidade. Pereira e Sousa (2015) mencionam a necessidade da existência de regras para a criança, visto que a confiança na sua relação para com o adulto é construída por intermédio da consciência de que as regras existem. A percepção adquirida pela criança de que caso ela extrapole uma regra haverá um adulto para repreendê-la, é a mesma que faz a criança enxergar no adulto alguém para contar. Essa confiança é essencial no ambiente escolar para que a criança confie nos profissionais da escola e reconheça o professor para o exercício de sua função pedagógica.

Dentro do ambiente escolar, Navarro e Prodócimo (2012) ilustram que a aprendizagem exige intervenção e a brincadeira é um cenário cuja mediação acontece com menos fricção. Através de atividades lúdicas, a criança acostuma-se com a ideia de acatar ordens e receber sugestões com maior naturalidade comparada ao que seria apenas no contexto de aula (FORTUNA, 2008). A criança sabe que é aluna e está ali para aprender, enquanto o professor está para ensinar. Nessa relação transparente, na qual cada um sabe o seu papel, mesmo ao longo da brincadeira a criança reconhece a autoridade do professor, ainda que ele esteja participando da atividade. No ponto de vista do professor, há na brincadeira uma oportunidade de aproximar-se do universo e da linguagem da criança, que facilitará a comunicação de novas normas (PEREIRA; SOUSA, 2015).

A mediação não é apenas interferência em atividades, mas a presença enquanto elas ocorrem. As crianças apresentam comportamentos distintos, quando estão sob a supervisão de um adulto, daqueles de quando estão sozinhas (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Quando se trata da brincadeira, essa presença pode ser de participação por meio da observação e interferência, ou por meio da participação efetiva na atividade lúdica. Quando o professor faz parte da brincadeira

e entra da brincadeira como um participante do mesmo nível de importância da criança, há a aproximação entre as crianças e o professor. Há também uma maior disposição da criança em querer participar da brincadeira quando vê o professor como um parceiro da atividade lúdica, como foi observado por Pereira e Sousa (2015) e por Navarro e Prodócimo (2012).

Apesar do professor participar da brincadeira, não quer dizer que ele não possa fazer observações durante a brincadeira para estimular as crianças à reflexão das ações feitas. A qualidade da brincadeira, tanto no sentido de prazer para criança quanto no valor pedagógico, é de responsabilidade do professor e da cultura da escola (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Por isso, o professor sempre que possível deve direcionar a brincadeira, tomando o devido cuidado para que ela não se descaracterize e perca sua natureza lúdica. Assim, deve ser garantida a liberdade da criança durante a brincadeira para fazer as suas próprias decisões e direcionar a atividade. Todavia, deve haver igual atenção para que não ocorra o abandono pedagógico do professor ao deixar as crianças sem nenhuma orientação.

Nessa direção, para a brincadeira atingir os objetivos educacionais, Pereira e Sousa (2015, p. 6) reconhecem que

[...] a dimensão educativa surge quando o professor utiliza as atividades lúdicas de forma intencional, com objetivos estabelecidos, tendo em vista, desenvolver aprendizagens nos alunos. Nesse sentido, os jogos podem ser utilizados como um dos instrumentos pedagógicos para ensinar conteúdos na educação, mas para que isso aconteça é necessária uma intencionalidade educativa, o qual implica do professor um planejamento, visando alcançar objetivos. Quando jogamos estamos praticando, direta e profundamente, um exercício de coexistência e de reconexão com a essência da vida.

Assim como o brinquedo é um instrumento que ganha novo significado para atingir os objetivos da atividade lúdica, o professor deve ser o “instrumento humano” que auxilia a criança a adquirir conhecimento sobre o mundo e atingir os objetivos pedagógicos (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Na mesma medida, dentro do contexto das atividades lúdicas no ambiente escolar, cuja características geram uma alternância entre crescimento de recursos individuais e sociais, e que fazem emergir as similaridade e diferenças entre os participantes (FORTUNA, 2008), o professor deve ser o agente promotor da inclusão social durante a prática pedagógica.

Seja a utilização de atividade lúdicas como ferramentas pedagógicas, seja o levantamento de informações durante a brincadeira a fim de serem reaproveitadas

para auxiliar a alcançar os objetivos pedagógicos, as ações dentro da sala de aula sempre passam pela decisão do professor. Ainda que a escola promova em sua cultura o uso de atividades lúdicas, se o professor não se dispuser a adotar esse posicionamento, não haverá proveito para as crianças. O inverso também é verdadeiro, visto que o professor é um funcionário dentro da escola e tem seu poder limitado pelas realidades culturais, sociais e políticas vivenciadas dentro da instituição (FORTUNA, 2008). Esta é uma das constatações de Cordazzo e Vieira (2007) sobre as dificuldades encontradas para adoção de atividades lúdicas no ambiente escolar.

Dessa forma, o professor tem dentro do seu campo de autonomia e autoridade dentro da sala de aula a possibilidade de viabilizar atividades lúdicas e utilizar das suas características para estimular o desenvolvimento das crianças (PEREIRA; SOUSA, 2015). Na educação infantil, a importância dessa liberdade de ação do professor é ainda mais importante, ao ponto que, conforme ilustrado por Fortuna (2008), o direito de brincar faz parte da Declaração dos Direitos da Criança, promulgado pela ONU. Logo, tanto a autoridade do professor dentro da sala de aula quanto os direitos da criança de brincar devem ser respeitados. Além disso, é equitativamente importante a promoção de atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas na formação dos profissionais de educação.

## **2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS E A APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uma vez que se tem uma compreensão inicial sobre as contribuições da brincadeira na educação infantil e o papel do professor como mediador, é possível investigar o contexto de como a brincadeira pode ajudar na inclusão de crianças surdas e no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esta seção apresenta a inclusão de crianças surdas na educação infantil, tendo como objetivo demonstrar a importância do trabalho de inclusão, tanto para ouvintes, quanto para surdos, desde esta etapa. Pois o aprendizado de Libras pode auxiliar aos ouvintes a compreender o convívio com as diferenças. E, sem dúvida, o aprendizado da linguagem contribuirá, dentre outros resultados a ela associados, para o desenvolvimento do aspecto social e motor, tanto de ouvintes, quanto de surdos.

Para composição dos argumentos foram valiosas as contribuições de Alves e Frasseto (2015), Fortuna (2008), Guarinello (2000), Guarinello et al. (2006), Lacerda (2000), Lodi (2013), Maquieira (2015), Martins, Albres e Sousa (2015), Marques, Barroco e Silvia (2013), Nascimento et al., (2016), Pimentel, Limite e Buenaga (2021), Santos (2015), Schemberg, Massi e Guarinello (2012), Silva (2006), Silva e Silva (2016), Torres (2020), Turetta e Lacerda (2018), Viñal Junior e Bento (2020).

### **2.1 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS**

O surdo nasce num mundo construído para os ouvintes e desde a mais tenra idade tem o desejo de fazer parte dele. O desejo da criança em participar do mundo predominantemente ouvinte é a busca por pertencimento e uma necessidade que já lhe é imposta desde o nascimento (SILVA, 2006). A adaptação é um processo inevitável, cujo caminho é repleto de desafios. Nessa direção, a sua inclusão no sistema regular de ensino é uma discussão social e política, de modo que gera divergências de entendimento e interpretação devido aos valores culturais refletidos nas normas e comportamentos da sociedade. Há uma herança discriminatória que deve ser vencida para que a real inclusão social venha a acontecer (LODI, 2013).

A inclusão de crianças surdas é fundamental desde a educação infantil, pois além do contribuir para que as crianças ouvintes interajam com as deficiências, favorece a inclusão do surdo na sociedade. Como a infância é o período em que o indivíduo está formulando suas percepções sobre o mundo, é a partir dela que a sociedade deve exercer a inclusão. Não seria recomendado que a pessoa fosse excluída do mundo social nos seus primeiros anos de vida, para ser incluída somente quando fosse inevitável o contato. Segundo Silva (2006), a construção cognitiva do indivíduo não está isolada, mas passa por uma constante interação com significados sociais. Dessa forma, quando a criança surda e ouvinte convivem no mesmo ambiente e vivenciam experiências compartilhadas, existe um incentivo para a inclusão social.

Apesar dos limites das crianças surdas em termos de comunicação, através da gesticulação da oralização, elas conseguem ser partícipes do mundo ouvinte. Essa adaptação é decorrente do espelhamento do mundo ao seu redor, que utiliza da língua falada, de modo que o primeiro impulso da criança é a imitação do comportamento do seu grupo social (TORRES, 2020). Existem possibilidades alternativas à gesticulação da oralização para que a pessoa surda tenha participação efetiva no mundo ouvinte, como por exemplo a educação inclusiva e o domínio da Libras. Para que elas estejam ao seu alcance, é necessário que haja mudança de atitude de todos os envolvidos na vida da criança, no sentido de que aprendam a língua de sinais para comunicar de forma ampla com a criança surda (LARCERDA, 2000; ALVES; FRASSETTO, 2015).

Tanto no contato familiar quanto no social, os surdos enfrentam muitos obstáculos linguísticos que interferem na sua inclusão social. Por isso, a adaptação deve ser iniciada o mais cedo possível na vida da criança. Isso significa que a primeira disposição de compreender como a criança surda interage com a realidade deve vir da família. Há muitos prejuízos no desenvolvimento emocional da criança quando pais fazem uma leitura equivocada do comportamento dos filhos surdos (GUARINELLO, 2000).

Além da família, a educação infantil é outro caminho importante para inclusão social. Torres (2020) comenta sobre a defasagem que a criança surda sofre no desenvolvimento da linguagem quando está limitada à convivência familiar. Normalmente, em casa ela desenvolve uma maneira de se comunicar com os pais, mas é pouco útil para os desafios que ela irá enfrentar na escola e sociedade. Em vista disso, existe a necessidade de a criança receber o treinamento linguístico que permitirá a comunicação efetiva para uma vida social além do meio familiar. A escola

é a instituição capacitada para fornecer essa alternativa e desenvolver as potencialidades da criança surda.

Contudo, não basta a criança surda começar a frequentar a educação infantil para iniciar esse processo. A presença de profissionais treinados em linguagens de sinais e capacitados pedagogicamente para orientar a criança surda é de excepcional importância. [Desse modo, a presença do intérprete tem grande impacto na vida da criança, pois serve de facilitador do processo de entendimento do mundo. Por isso, é preciso que o intérprete participe da rotina da criança surda, nos momentos de alimentação, sono e demais atividades que se abrem para haver o aprendizado através de situações corriqueiras.](#) A ausência de um ambiente escolar receptivo, e desse profissional, pode acarretar uma piora à defasagem que a criança surda traz de casa. A respeito dessa percepção, Maquieira (2015) destaca a necessidade que a escola possui de adotar práticas pedagógicas inclusivas concomitantemente à capacitação do seu quadro profissional.

Como o objetivo é a inclusão social da criança surda, a escola não pode pecar em exageros que acarretem prejuízos às crianças ouvintes e cause algum tipo de exclusão social decorrente. Por isso Lodi (2013) cita a importância de um ambiente escolar inclusivo, de modo que o atendimento especial não seja apenas um acessório para as crianças deficientes, mas uma ferramenta de integração para todos as crianças envolvidos. Tanto a criança surda quanto a ouvinte devem se beneficiar da presença dos profissionais qualificados em Libras, e da cultura pedagógica inclusiva.

Schemberg, Massi e Guarinello (2012) consideraram que para superar o processo de exclusão escolar é preciso considerar a existência, tanto das diferenças quanto das igualdades, presentes na sociedade. No contexto da criança surda, reconhecer o estágio de desenvolvimento pleno, em comparação com a criança ouvinte, permite a possibilidade de adaptação adequada do processo de ensino, de modo que as crianças surdas e ouvintes possam desenvolver juntas nos momentos possíveis. E quando a criança surda exige mais atenção, é preciso cautela para que a criança ouvinte não seja prejudicada e que não ocorra o afastamento social entre as crianças no ambiente escolar.

Para que a inclusão social da criança surda, e de crianças deficientes, ocorra é crucial que as comunidades que vivenciam o cotidiano desse grupo sejam ouvidas politicamente, socialmente e culturalmente (LODI, 2013). Assim, Martins, Albres e Sousa (2015) ressaltam a importância da Libras, e dos profissionais que dela se

utilizam, para trazer uma mudança cultural, visto que é vital haver primeiro uma mudança de percepção no meio escolar e familiar, que são os ambientes em que as crianças surdas mais vivem, para depois expandi-la ao nível da comunidade. O poder de transformação cultural está fortemente presente durante a formação escolar, e pode por este meio superar estigmas sociais se os mecanismos presentes forem bem conduzidos (FORTUNA, 2008).

## 2.2 APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Turetta e Lacerda (2018) apontam que o homem é um ser social e se desenvolve a partir da experiência adquirida com as pessoas com quem convive. Este desenvolvimento não se limita a apenas assimilar os conhecimentos adquiridos, mas se estende ao acesso às funções psíquicas como memória, imaginação pensamento e linguagem. Para as crianças surdas o processo de desenvolvimento também ocorre pela experiência e convivência. Todavia, diferentemente da criança ouvinte que possui a facilidade de contato com a Língua Portuguesa desde o seu nascimento, através da fonética, o desenvolvimento pleno da criança surda somente será possível com a aquisição de uma língua oficial de sinais.

Nessa direção, o ensino de Libras na educação infantil é de suma importância, pois permite à criança ouvinte aprender uma linguagem de uma comunidade diferente, e desenvolver na convivência o processo da inclusão. Maquieira (2015) discute a relevância de que na educação infantil seja instituído o ensino bilíngue, para que sejam desenvolvidas aquisições linguísticas, tanto do surdo, quanto do ouvinte, e assim, contribuir para que os ouvintes, reconheçam a comunidade surda, percebam as diferenças e aprendam o respeito pelo próximo.

A promoção dessa situação de convivência entre a criança surda e ouvinte significa que a escola deve adaptar-se para receber ambas. Como foi apontado por Lodi (2013) e por Viñal Junior e Bento (2020), no Brasil, esse entendimento possui um histórico político controverso por ter se baseado em diferentes concepções a respeito do significado de integração. Uma vertente se baseou na concepção de que a criança especial é quem deveria se adaptar ao ambiente escolar, eximindo a responsabilidade da escola. Como consequência, isso refletiu na lei em situações dissonantes com a

realidade. A outra vertente, mais recente, percebeu que as leis e normas sociais deveriam partir da visão de quem vivencia o cotidiano dos grupos de pessoas deficientes e juntamente às outras áreas da sociedade chegar a uma visão mais pragmática que poderia ser aplicada dentro da sala de aula.

Apesar de ainda haver divergências por conta dessas influências discordantes que se refletiram nas leis, houve algum progresso recente numa direção mais próxima do que pode ser aplicado efetivamente. Vale citar como exemplo a inserção de Libras na formação dos professores nos cursos de letras e pedagogia (NASCIMENTO et al., 2016). A possibilidade de coexistência da língua falada e de sinais dentro da sala de aula trouxe consigo a chance de aproximação das crianças ouvintes e surdas.

Uma vez instituída a Libras nas escolas regulares, o ambiente inclusivo é criado na escola para receber a criança surda. Conforme Schemberg, Massi e Guarinello (2012), quando as crianças surdas são inseridas nas Escolas regulares há a contribuição para que não somente elas, mas as crianças ouvintes também possam desenvolver a aptidão para Libras. Além disso, a presença de um profissional capacitado para direcionar esse processo garante um nível de qualidade que não seria possível na sua ausência. Esse é um caminho que favorece a aprendizagem de crianças surdas e ouvintes para o processo da inclusão na sociedade.

O ensino de Libras na educação infantil tem muito a contribuir com os ouvintes e surdos, pois auxilia no recriar dos aspectos linguísticos e nas relações entre as funções psicológicas superiores. De acordo com Alves e Frassetto (2015), o desenvolvimento da Libras desde a educação infantil é relevante, porque contribui na interação social e no aspecto motor da criança, além de favorecer o reconhecimento de si mesmo e do próximo. Maquieira (2015) enfatiza que na educação infantil, quando for ensinada a Libras para os ouvintes, é necessário que os professores utilizem alguns recursos, como vídeos infantis com alguns conteúdos destacando esta linguagem, para desenvolver a destreza motora da língua.

Ainda sobre possíveis soluções pedagógicas para o ensino da Libras, Pimentel, Limite e Buenaga (2021) indicam algumas estratégias que podem ser trabalhadas pelos professores. Dentre elas, há o desenvolvimento de atividades de libração de histórias, a exploração da leitura de forma livre e prazerosa e o uso de jogos e brincadeiras, que além de ensinarem, promovem inclusão social e ludicidade. Este contato possibilita a esses estudantes utilizarem as expressões corporais e a imitação de gestos, dando mais liberdade aos seus movimentos.

O peso do papel do professor e de sua capacitação, citado por Lodi (2013), são reforçados por Nascimento et al. (2016) ao refletir sobre como o julgamento do professor no cotidiano escolar é determinante para contribuir no amadurecimento das relações entre as crianças. Se por um lado o professor capacitado em Libras se torna o facilitador e tradutor das dinâmicas sociais e educacionais para a criança surda, por outro, em igual medida, ele é um agente que estreita o relacionamento entre as crianças ouvintes e as crianças surdas e desempenha papel parecido para as crianças ouvintes. O professor capacitado em Libras serve como ponte entre os modos de ver a vida da criança surda e da criança ouvinte.

Outra contribuição da Libras na sala de aula é o desenvolvimento do repertório linguístico das crianças. O processo inicial de comunicação, tanto de crianças surdas como ouvintes, utiliza de assimilações de símbolos e signos para a expressão do pensamento, baseado em sistemas neurológicos, sociais, intelectuais e cognitivos. Para Martins, Albres e Sousa (2015) a língua é um instrumento de interação entre os sujeitos e se desenvolve pelo contato contínuo. Esta comunicação tem como objetivo informar, emocionar e persuadir os interlocutores. No caso do aprendizado de Libras na educação regular, a criança surda será incluída e aceita com mais facilidade na sociedade.

Para as crianças surdas que já possuam interação com seus respectivos familiares e professores, é fundamental que a comunicação de gestos “caseiros” seja substituída pela Libras de forma efetiva. A criança surda não vive a mesma situação favorável que as crianças falantes de ter os seus pais falantes da mesma língua que ela terá de utilizar durante a vida. Ela já nasce deslocada e, conseqüentemente, tem a sua formação linguística inicial fragmentada e limitada aos gestos informais criados no contexto familiar para estabelecer a comunicação (LACERDA, 2000). A adoção formal da Libras contribui de forma expressiva na construção do pensamento da criança, possibilitando a conquista de novos horizontes. Nesse sentido, a substituição dos gestos informais pela Libras no processo comunicativo favorece a aquisição das capacidades simbólicas de maior qualidade e dá a oportunidade de expandir o vocabulário.

Para essa transição ocorrer de forma adequada, Pimentel, Limite e Buenaga (2021) ressaltam a importância da capacitação do docente. No ensino da Libras para as crianças surdas na educação infantil é de fundamental importância que o professor seja fluente neste idioma, pois ele poderá acompanhar a trajetória de redução do uso

da linguagem familiar para o uso efetivo da Libras. Em outras palavras, o professor facilitará a passagem do aprendiz rumo a um nível mais elevado de fluência conversacional.

Segundo Marques, Barroco e Silvia (2013), o desenvolvimento humano e aprendizagem estão intimamente relacionados. A criança surda, a partir do momento que inicia seu processo de aquisição da Libras amplia suas funções psicológicas superiores e isso contribui para que ela se torne um sujeito cultural. Para isso, ela precisa passar pelo processo de mediação, visto que sozinha ela possui potencialidades latentes que podem não vir à tona sem o auxílio de oportunidades e experiências de aperfeiçoamento.

Ainda segundo os mesmos autores, para que o indivíduo possa apropriar-se da cultura e do conhecimento da sociedade a qual participa, é essencial que ele tenha o poder da linguagem. Além de ser o elo da ligação da ação do homem com a realidade tornando-o existente na sociedade, a linguagem desenvolve o cognitivo da criança surda, favorecendo neste indivíduo diferentes funções mentais, como a memória, atenção e o pensamento. Dessa forma, as funções mentais superiores, como a linguagem verbal, podem ser realçadas com os gestos e expressões faciais, relacionadas com a Libras, que utiliza a visão e o espaço para a comunicação. Isso proporciona à criança surda e ouvinte, que domina a linguagem de sinais, os interesses e sentimentos para a crescente aprendizagem, como sendo uma língua rica e enriquecedora.

De acordo com Schemberg, Massi e Guarinello (2012), as crianças, surdas ou ouvintes, devem ser valorizadas na instituição de educação infantil porque a aprendizagem/desenvolvimento e linguagem/pensamento não são considerados como iguais, mas são inter-relacionados. Portanto, é necessário que o professor, no momento de ensinar a Libras, atente para percepção de que o pensar é caracterizado como um processo lento e necessita de assistência e orientação para chegar até a linguagem verbal e que, em última instância, avance para o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, tem-se que os níveis de desenvolvimento humano são separados entre a fase da apropriação em andamento, momento no qual o educando necessita do auxílio do professor e da família, e a fase prática, na qual consegue solucionar seus problemas com autonomia. Nessa direção, o ensino da Libras permite que a criança evolua em ambas as fases.

## 2.3 DESAFIOS NO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem diversos desafios no ensino de Libras. Seja de ordem política, cultural ou social, ainda há bastante a ser feito. Lodi (2013) destaca os avanços e conflitos no âmbito político relacionados à educação bilíngue para surdos e a sua inclusão social. Um dos desafios mais reconhecidos é a dificuldade de aplicação da letra da lei. O distanciamento entre o que a lei determina e a realidade que as escolas vivenciam é um problema que está continuamente gerando atritos e impactando a educação de crianças surdas. Neste sentido, é notável a dificuldade que pais e escolas possuem em encontrar professores de apoio, mesmo diante da previsão na lei da disponibilidade desse profissional.

Há a impedimentos dentro do contexto familiar da criança surda. Segundo Schemberg, Massi e Guarinello (2012), a escola e a família devem se envolver ativamente para oferecer às crianças surdas a oportunidade de aprender Libras. Pais e professores necessitam aprofundar a interação linguística destas crianças e, para que isso ocorra, precisam ir em busca de conhecimento sobre a condição da criança e sobre os meios de comunicarem-se com ela. Todavia, a maioria dos pais e professores não tem clareza a respeito da surdez, assim não conseguem relacionar-se com seus filhos e alunos de forma produtiva, respectivamente.

O processo do ensino e aprendizagem da Libras torna-se mais difícil para as crianças surdas quando elas são filhas de pais ouvintes, como ocorre na maioria dos casos, pois existe uma barreira linguística. Diante da falta de conhecimento dos familiares a respeito da língua oficial de sinais, há uma acomodação na forma de interagir com a criança, de modo que elas adquirem uma comunicação não oficial da língua, criando seus próprios códigos restritos a esse ambiente. Schemberg, Massi e Guarinello (2012) relatam ainda sobre as contradições na implantação do processo de inclusão dos surdos, que ao aprenderem a linguagem de sinais não conseguem se comunicar efetivamente no ambiente escolar e familiar, devido à não correspondência dos gestos utilizados pelos pais e professores.

Ainda segundo Guarinello et al. (2006), como a linguagem para o surdo é visual-espacial, e para os pais não surdos a linguagem é de modalidade oral-auditiva, acarreta um grande distanciamento linguístico e, conseqüentemente, o social. Assim, independente de leis ou estatutos, é de extrema relevância que a escola e a família

percebam a necessidade do conhecimento da Libras para que utilizem o mesmo código linguístico do surdo possibilitando na prática a sua verdadeira inclusão. Todavia é notável a ausência de aproximação entre a família e a escola, assim causando prejuízos no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, Turetta e Lacerda (2018) dão seguimento a esse raciocínio, ao indicar que o processo comum para aprender uma língua ocorre no modo oral-auditivo, todavia, para uma criança surda, a aquisição de uma língua passa por outros mecanismos. A aprendizagem da Libras é basicamente gesto-visual, e quanto mais cedo a criança surda tiver acesso a este idioma, mais próxima ela estará do desenvolvimento linguístico de uma criança ouvinte. Porque as diferenças nos gestos que ela utiliza em família e que passa a utilizar na escola confundem-na e pode levar ao desinteresse pela escola.

Conforme Pimentel, Limite e Buenaga (2021), as crianças surdas ao adquirirem o conhecimento da Libras desenvolvem suas possibilidades cognitivas e afetivas, porém, quando não há uma comunicação eficiente com estes sujeitos, não existe uma construção de sentidos e práticas de linguagem. O surdo não desenvolve a língua de forma natural igual aos ouvintes, ou seja, não reconstrói a sua realidade e não consegue explorar o mundo social e cultural se não houver a interação. A comunicação além do aspecto histórico, possui também o lado social. Crianças surdas que têm acesso mais fácil à área da saúde e educação, até mesmo para descobrir a sua deficiência ainda na primeira infância, e com isto já iniciar de imediato o ensino da Libras, se desenvolvem à medida que ganham fluência no novo idioma (SILVA; SILVA, 2016). Todavia, essa facilidade acontece em baixa proporção.

Quando a atividade escolar está relacionada com a linguagem e possui regras mais complexas, exige-se mais empenho do educando surdo. Para evitar sofrer situações de desvantagem decorre a necessidade de desenvolver a sua língua própria o quanto antes. Segundo Torres (2020), se a criança surda ainda não está devidamente qualificada para lidar com a Libras, certamente há problemas no diálogo e isso interfere nas atividades dentro da sala de aula, ocasionando limitações e pode provocar bloqueios de natureza cognitiva organizacional e de interação social.

Dessa forma, caso esses danos se concretizem e acumulem, o impacto não se limita apenas à criança surda, mas torna-se coletivo ao ponto de ressoar nas crianças ouvintes. Muitas vezes a discrepância no desenvolvimento da criança surda em comparação com as crianças ouvintes contribui para que estas pratiquem

comportamentos discriminatórios ao criarem uma percepção deturpada de incapacidade da pessoa surda (ALVES; FRASSETTO, 2015).

Lodi (2013) aponta que a Libras pode ser comparada à uma língua estrangeira, quando se trata de repertório social e cultural. Dessa forma, ela não se limita a uma ferramenta comunicativa para o ambiente escolar da criança surda, mas deve ser percebida como uma disciplina de língua estrangeira (MARQUES; BARRO; SILVA, 2013).

Assim, é como se a criança surda encontrasse na Libras a sua língua nativa e, após essa aquisição desde a mais tenra idade, poderá acompanhar com melhores condições de igualdade a criança ouvinte. Desse modo, para a criança surda, a língua portuguesa seria a sua “língua estrangeira”, não sendo possível para ela ter desenvolvimento linguístico em língua portuguesa antes de ter começado a se desenvolver em Libras primeiramente. Infelizmente são raras as escolas que dão a assistência para a criança surda aprender a linguagem de sinais. Normalmente a criança divide a demanda entre as atividades regulares e o aprendizado da Libras, supondo que haja um professor disponível para se dedicar a esse processo de “alfabetização”.

A baixa disponibilidade de professores devidamente qualificados representa outro desafio. Por um lado, deve-se a exiguidade de qualificação de profissionais capacitados para a Libras, principalmente, devido à baixa oferta de cursos que possam capacitar o intérprete. Do ponto de vista da logística de formação, considerando a extensão territorial do Brasil, a maioria dos cursos oferecidos estão situados nos grandes centros urbanos, o que dificulta o deslocamento de docentes das cidades do interior. Outra grande dificuldade é o próprio aprendizado da Libras, pois na prática o professor irá aprender outro idioma, o que não é tarefa tão simples, levando muitos ao desinteresse (SANTOS, 2015).

É fundamental que exista professores capacitados na Libras, para contribuir com qualidade o aprendizado da criança surda, de forma que esta desenvolva suas potencialidades, habilidades e competências. Todavia, conforme Marques, Barro e Silva (2013), não basta que a disciplina seja oferecida nas licenciaturas para suprir este aprendizado, pois a realidade da educação brasileira em geral desperta dúvidas sobre a qualidade na formação.

LACERDA (2000) aponta que no ambiente de sala de aula, a criança surda é muitas vezes esquecida. A comunicação entre o professor, mesmo quando este é

educado em Libras, é precária. O nível de atenção voltado para as crianças ouvintes ofusca a demanda da criança surda, de modo que em diversas situações ela não recebe instruções adequadas para a realização de atividades propostas. Assim, a falta de participação decorrente é comumente confundida com desinteresse.

Essa percepção precipitada é contraposta por Pimentel, Limite e Buenaga (2020) ao indicarem como as atividades de leitura compartilhada produzem um aproveitamento mais satisfatório devido à atenção prestada à criança surda. Isso significa que mesmo o professor ser treinado em Libras não é o bastante. É preciso haver o auxílio do professor de apoio que servirá como intérprete e dispensará a atenção necessária. Todavia, não é raro a ausência desse profissional na educação infantil onde mais carece.

Segundo Silva e Silva (2020), diante das diversas maneiras possíveis de se expressar, tanto em língua portuguesa quanto em Libras, sempre existe um desafio para o corpo docente escolher qual delas vai utilizar para estabelecer a comunicação com as crianças. Tendo em vista que a educação infantil é o momento no desenvolvimento da criança cuja escolha de vocabulário impacta a capacidade de expressão, portanto, escolher qual abordagem seguir é de grande importância. E não há um consenso a esse respeito, de modo que a escola não tem uma orientação específica sobre qual abordagem adotará para o ensino de Libras.

Durante a educação infantil, normalmente o ensino da língua é focado na representação simbólica. Contudo, esse método não é adequado para a realidade da criança surda, pois utiliza de relações de fonética e símbolos gráficos para atingir a alfabetização. Diante desse distanciamento entre a maneira de ensinar a língua para crianças ouvintes e surdas, a escolha pedagógica comumente recai em uma adaptação, num encaixe do modo de ensino da criança ouvinte para a criança surda (MAQUIEIRA, 2015). Essa escolha não é adequada e gera problemas tanto na alfabetização em língua portuguesa quanto no aprendizado de Libras (VIÑAL JUNIOR; BENTO, 2020).

Essa propensão ao ensino encaixado tem grande peso na qualidade comunicativa da criança, visto que os ambientes que ela frequenta, seja familiar ou escolar, podem possuir variações nos sinais de Libras, que contribuem para dificultar a comunicação da criança ao invés de facilitá-la. A educação da criança surda precisa permitir uma via diferente para construir a relação entre símbolos e significados. O uso de gestos, o “faz de conta”, o desenho, e outras atividades que exploram os

significados por detrás das palavras, dá à criança surda a possibilidade de aprender a se expressar de maneira mais diversa e completa (TURETTA; LACERDA, 2018). Por esse motivo, os fóruns de discussão pedagógica voltados para comunidade surda cada vez mais reforçam o entendimento de que apenas uma abordagem multidisciplinar poderá capacitar a criança para superar as barreiras que as variações de expressão carregam em si (SILVA; SILVA, 2020).

Nesse sentido, Nascimento (2016) expõe uma alternativa educacional, que complementa o exposto por Turetta e Lacerda (2018) e por Pimentel, Limite e Buenaga (2020), através do uso de jogos de memória de letras e números em Libras. O uso desse tipo de jogo corrobora com o entendimento de que é preciso utilizar de mecanismos de ensino que possibilitem melhores condições de igualdade de aprendizado para a criança surda. Enquanto a construção de narrativas adequadas para a criança permite que a imaginação e o desenvolvimento de conceitos sejam fortalecidos, o uso de atividades lúdicas permite a interação entre crianças surdas e ouvintes.

## 2.4 BRINCAR E INCLUIR NO APRENDIZADO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após compreendidas as propriedades da atividade lúdica para a criança e educação e ressaltado o cenário do ensino de Libras no Brasil, sob o ponto de vista de inclusão, importância e dificuldades no aprendizado, é possível lançar luz sobre a relação que esses objetos temáticos podem estabelecer. Nesta seção, Silva (2006), Alves e Frasseto (2015), Martins, Albres e Sousa (2015), Nascimento et al. (2016), Pereira et al. (2009), Santos e Gil (2012) Silva (2006), Torres (2020), Turetta e Lacerda (2018), Schemberg, Massi e Guarinello (2012) e outros contribuem para a compreensão do brincar no aprendizado de Libras na educação infantil.

Existe uma visão equivocada, presente como uma herança cultural, de que a criança surda possui incapacidade de abstração (SILVA, 2006). Por esse motivo não é incomum encontrar relatos de crianças surdas sendo tratadas como se tivessem algum nível de limitação cognitiva. Em casos mais extremos, há a discriminação e o abandono. Contudo, ao contrário desse entendimento, a criança surda carrega em si

todas as características normalmente encontradas nas crianças ouvintes (ALVES; FRASSETTO, 2015). Há apenas uma variação da maneira pela qual ela se expressa e se comunica.

Dessa forma, a criança surda é capaz de aproveitar de todas as características e benefícios resultantes das atividades lúdicas que foram citadas anteriormente. Há, inclusive, uma estreita relação da vantagem pedagógica no uso de brincadeiras e o ensino de Libras (PEREIRA et al, 2009). O brincar no aprendizado de Libras na educação infantil, tanto para surdos quanto para ouvintes, contribui no despertar da abstração das crianças e no desenvolvimento cognitivo e motor, dentre outras contribuições. Sem dúvida, permite que as crianças se expressem e interpretem a cultura de cada uma delas na construção de um diálogo positivo.

Nascimento et al. (2016) apontam que jogos que trabalham com o contexto da Libras aproxima não somente as crianças surdas entre si, mas também as ouvintes. Dessa forma, há a integração esperada na sala de aula e existe a inclusão de todos, pois os jogos que utilizam o contexto da criança surda servem tanto de reforço no aprendizado sobre conviver com as diferenças, quanto de ferramenta didática para diferentes atividades do ensino infantil. Em outras palavras, os jogos que envolvem o uso de Libras atingem dois objetivos: inclusão social e enriquecimento didático.

Com o objetivo de superar barreiras, a criança surda pode carecer de assistência para interagir com as crianças ouvintes. O brincar na educação infantil é fundamental para a crianças, e se elas forem surdas necessitam da participação de intérpretes capacitados para contribuir na comunicação dentro da sala de aula. Martins, Albres e Sousa (2015) reconhecem que quando o bilinguismo é abordado na educação infantil, é relevante que os professores tenham a percepção de como as crianças surdas participam da realidade, em termos de linguagem.

A utilização de brincadeiras acessíveis à criança ouvinte e surda é uma forma de estreitamento das relações sociais dentro da sala de aula. Torres (2020), Nascimento et al. (2016) e Turetta e Lacerda (2018) demonstram em seus trabalhos como, por exemplo, a utilização de elementos visuais para tarefas escolares e brincadeiras colocam todas as crianças sob o mesmo crivo. Apesar da sua deficiência auditiva, a capacidade visual da criança deve ser explorada como forma de compensar, dando-lhe estratégias que facilitem seu processo de inclusão. Mesmo o surdo tendo suas limitações, isto não o impede de ser um indivíduo participativo na sociedade (SCHEMBERG; MASSI; GUARINELLO, 2012).

A forma como a brincadeira impacta a construção do sujeito social, ao absorver informações sobre a sua realidade, pode ser orientada para transformação dos valores culturais e sociais (FORTUNA, 2008). Nesse sentido, a inserção da Libras na vida da criança, ouvinte ou surda, por meio de atividades lúdicas cria um ambiente favorável para a mudança de percepções no contato com a pessoa surda. Essa releitura provocada nas relações sociais vivenciadas pela criança surda, além de ser importante para o desenvolvimento global, oportuniza um caminho para sua independência e humanização.

A aprendizagem da Libras, segundo Martins, Albres e Sousa (2015), proporciona, tanto para crianças surdas quanto para ouvintes, o desenvolvimento do aspecto afetivo, intelectual e contribui para a flexibilização conceitual de objetos e interação com os outros no momento das brincadeiras. A aprendizagem da Libras é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica, promovendo além da criatividade, a autonomia e a autoconfiança. No contexto da sala de aula, quando as crianças surdas ou ouvintes estão interagindo pela brincadeira, conseguem aprender o novo idioma com maior facilidade, e isso possibilita a sua introdução no universo simbólico do faz de conta. A importância desta nova interação discursiva reflete expressivamente no desenvolvimento das expressões corporais, orais e raciocínio lógico.

A atividade docente através do brincar desperta na criança a descoberta dos próprios valores e visão de mundo, assim estabelece um olhar crítico ao mundo vivenciado (SANTOS; GIL, 2012). Neste sentido, o processo de reconstrução de si mesma facilita para a criança surda levantar hipóteses, propor alternativas e desenvolver a cooperação e a organização social. Quando a criança surda brinca, ela aprimora a questão da comunicação. E por meio desta nova linguagem aumenta significativamente o seu vocabulário com novos repertórios linguísticos.

Há um entendimento compartilhado por Martins, Albres e Sousa (2015), Santos e Gil (2012), Lodi (2013), Marques, Barro e Silva (2013), entre outros autores, de que na educação escolar de crianças surdas é de suma importância que haja profissionais e espaços com interação capazes de promover o completo desenvolvimento na sua formação social e intelectual, incluído nesse pacote o aprendizado de Libras. Viñal Junior e Bento (2020) enfatizam a importância da interação social na sala de aula por meio de uma educação plural, pois a riqueza da linguagem é justamente construída nesta relação com o outro, cumprindo o seu papel fundamental de encontro de novos

saberes. Nesse sentido, durante as interações sociais promovidas pelas brincadeiras, as crianças aprendem umas com as outras, imitam os adultos recriando e assimilando as regras, dando continuidade ao processo de aprendizagem.

Martins, Albres e Sousa (2015) mencionam que para acontecer a interação social entre as crianças é fundamental que o professor esteja devidamente capacitado no conhecimento da Libras, promovendo a perfeita troca de experiências entre crianças surdas e ouvintes. Quando há crianças surdas e ouvintes em um mesmo espaço, se mediados por um profissional qualificado, verifica-se que há contribuições para as definições de valores, visão de mundo, olhar crítico, dando-as autonomia e habilidades para construir uma melhor definição do mundo.

Pereira et al. (2009) apontam que os jogos e as brincadeiras são momentos importantes pois permitem às crianças surdas a oportunidade de utilizar a imaginação, ou seja, a capacidade de elas conseguirem organizar suas ações utilizando as representações simbólicas. Porque é por meio do brincar que o educando surdo utiliza sua capacidade psíquica relacionada às fantasias, fazendo uso de desenhos, inventando personagens com regras e expressões de valores baseados em seu convívio social. Na educação infantil o educador pode propor atividades que explorem jogos dinâmicos que valorizem a representação, planejando brincadeiras que respeite a capacidade motora individual. Toda atividade proposta para uma criança funciona como um jogo que irá explorar o seu raciocínio contribuindo para que se torne um adulto preparado para a vida.

Os jogos e as brincadeiras, além das conquistas do aperfeiçoamento motor, internalização dos valores sociais e memorização, permitem ganhos extremamente satisfatórios, em especial para a criança surda no sentido da aquisição da linguagem, dando-lhe maior segurança e função para o uso da Libras. Para Pereira et al. (2009) as percepções sensoriais são os pilares para o desenvolvimento psíquico. Para a criança surda, o conhecimento da Libras é o complemento essencial para que a sua deficiência não comprometa todos os benefícios que a linguagem proporciona. Portanto, visto a importância máxima da linguagem dos sinais na vida do surdo, a mediação dos pais e professores neste sentido devem acontecer de forma mais precoce possível.

Assim, Pimentel, Limite e Buenaga (2021) concluem que a partir do momento em que as crianças surdas têm o contato com as atividades lúdicas, como a libração de histórias, vídeos em Libras e brincadeiras cantadas, adaptadas em seu contexto

social, há grandes possibilidades de comunicação e, também, permitem que elas, tanto ouvintes quanto surdas, tenham uma relação mais efetiva e com qualidade, e contribuem para que ocorra um ensino-aprendizagem com processo lúdico mais significativo e prazeroso.

Essa abordagem permite que a criança desenvolva as habilidades comunicativas além da língua escrita, pois ganha ferramentas de expressão que vão desde gestos até desenhos. É uma abordagem que se completa pelo uso de diversas vias para expressão. A criança surda ganha em qualidade de ensino, pois tem acesso a um repertório de manifestações sensoriais e de sentido. Essa amplitude auxilia tanto no aprendizado de Libras, como na nomeação de objetos em Língua Portuguesa, ou seja, substancialmente inclui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto no desenrolar deste texto, a definição do termo brincadeira, brinquedos e jogos serve como base para entender os segmentos teóricos existentes a respeito do tema. Evidentemente, os significados linguísticos variam, mas apontam para o mesmo fenômeno: o prazer e satisfação que a criança sente ao realizar atividades. Assim, mesmo diante diferenças linguísticas, o estudo da temática por autores estrangeiros pode ser aproveitado no contexto nacional.

De acordo com a revisão teórica, as atividades lúdicas são essenciais para uma infância saudável e para a formação plena do indivíduo, porque elas sofrem influências históricas que alteram a maneira de brincar. Nesse sentido, é perceptível o quanto elas absorvem dos valores sociais e culturais e despertam a compreensão do mundo. Por seu intermédio são assimilados valores, regras, a dinâmica social e até preconceitos históricos. A brincadeira é uma porta de acesso para a criança à herança cultural de uma sociedade.

O que se verifica a respeito da abstração, é que a brincadeira serve de ponte para expansão da realidade material para a realidade psicológica. A criança toma a dinâmica do cotidiano emprestada para utilizar dela na sua criação interna. Apesar desse empréstimo, a imaginação que lhe é inerente apenas usa desses elementos para expandir as possibilidades de leitura da realidade. Existe na brincadeira o potencial de transformação e de incorporação de padrões além dos quais a realidade lhe fornece.

Nessa perspectiva, conforme os dados acessados, quando são levadas em consideração as dificuldades enfrentadas no ensino de Libras e de inclusão social da criança surda, é instintiva a percepção de que as atividades lúdicas podem servir de instrumento apaziguador. Pelo lado da criança, a brincadeira abre espaço para introdução de novos elementos no aprendizado, de modo que o ensino da Libras pode ser um deles. Pelo lado do professor, a brincadeira cria um ambiente amistoso para a criança ser apresentada à linguagem de sinais, ao reconhecimento da dignidade das pessoas surdas e assuntos desse universo.

De conformidade com resultados e perante a facilidade e disposição que as crianças têm em brincar e interagir com seus pares durante as brincadeiras, o professor pode realizar a mediação para promover a inclusão social da criança surda.

Ele pode ainda utilizar do momento para comunicar melhor com os seus alunos e fazer o levantamento de informações relevantes para serem aproveitadas na prática pedagógica. O uso de jogos que envolvem a Libras é notoriamente útil para auxiliar as crianças surdas e ouvintes a interagirem e construir uma ponte de comunicação.

O histórico brasileiro acessado mostrou que a integração da pessoa surda na sociedade é um processo contínuo e tem sido tortuoso. Os preconceitos e visões equivocadas trouxeram atrasos culturais e institucionais para os tempos atuais. Como consequência, as crianças surdas de várias gerações tiveram o seu desenvolvimento prejudicado. Por isso, a tentativa de resgate dessa comunidade necessita passar obrigatoriamente pela formação de professores.

Os resultados apontam que a realidade da educação no Brasil também carrega os seus desafios históricos. Por isso, é perceptível que apenas a obrigatoriedade do ensino de Libras em alguns cursos de ensino superior na formação de docentes não trará a solução para as novas gerações de crianças surdas. Contudo, abre espaço para haver pelo menos o acréscimo de uma chance para a criança surda que ingressará no meio escolar.

A revisão teórica processada mostra que o professor é peça central para o ensino de Libras e inclusão social de crianças surdas. Pois é através das decisões que ele toma na sala de aula, juntamente ao corpo docente da escola, que a criança poderá ficar privada ou ter acesso às ferramentas para superar os limites impostos pela sua deficiência. Quando o professor inclui a brincadeira ao seu repertório, como ficou evidenciado pelos autores do presente trabalho, ele dá um passo na direção do desenvolvimento pleno tanto das crianças surdas quanto das ouvintes. A vantagem é de todos.

Conforme visto, o mesmo grau de importância deve ser dado ao seio familiar da criança surda. Como é a família é o primeiro grupo a qual a criança tem contato, é o primeiro a lidar com as dificuldades na comunicação com a criança surda e a impactar o desenvolvimento da criança. Por esse motivo, a busca pelo domínio da linguagem de sinais deve ser uma das prioridades dos pais.

Pelos resultados obtidos é preciso explorar cada vez mais o uso de brincadeiras como ferramentas pedagógicas para superar os estigmas ao seu respeito. Em igual medida, o ensino de Libras na educação infantil por esse meio precisa ter maior atenção, para, assim, a sociedade se distanciar do abandono da realidade da criança surda e caminhar rumo a valorização de uma educação bilíngue inclusiva.

Portanto, o brincar e prática da inclusão na aprendizagem de Libras na educação infantil podem ser combinados para produzir resultados positivos. Além disso, é preciso uma aglutinação dos resultados já existentes no meio acadêmico para orientar um estudo amplo sobre como as atividades lúdicas têm ajudado na docência e o impacto que elas causam no desenvolvimento da criança e da comunidade na qual ela está inserida. Mas, apesar de trabalhos científicos serem encontrados sobre o tema, é perceptível o quanto ele ainda é pouco difundido, visto que os autores que se debruçaram sobre o tema são poucos e representam uma pequena porção da comunidade acadêmica. Nesse sentido, a pesquisa sobre a temática deve ter um caráter permanente, dada o seu alcance em termos de aquisição de conhecimentos e da inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, Canoas, RS, n. 46, p. 211-221, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n46/n46a17.pdf>>. Acesso em: 06 mai 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov 2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de Pesquisa em Educação**, Porto Alegre, 2008, v. 3, n. 3, p. 460-472, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204105>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006, v. 12, n. 3 p. 317-330. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>>. Acesso em: 07 out. 2021.

\_\_\_\_\_. A influência da família no contexto dos filhos surdos. **Jornal Brasileiro de fonoaudiologia**. Curitiba, n.3, p. 28-33, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. 23ª Reunião

Anual da ANPED, 24 a 28 de setembro: **Anais**. Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1518t.PDF>>. Acesso em: 08 abr.2021.

\_\_\_\_\_.; TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. Representação simbólica por crianças surdas na educação infantil. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 24-35, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/718>>. Acesso em: 08 out. 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto Nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO. Sonia Mari Shimi; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas.

**Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>>. Acesso em: 2 out. 2021.

NASCIMENTO, Ayrton Matheus da Silva et al. Jogo da memória dos alfabetos em libras & jogo da memória dos números em libras: duas propostas didáticas de inclusão. II CINETI: **Anais**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23035>>. Acesso em: 21 out. 2021

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, nov. 2012.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ>>. Acesso em: 21 out. 2021

PEREIRA, Maria José; RODRIGUES Evaldina; JACOBSEN, Cristina Cerezuela; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Brincadeira e inclusão na educação infantil. V Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Edição Especial. 3 a 6 de nov.: **Anais**. Londrina, PR: UEL, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/100.pdf>>. Acesso em: 24 set 2021.

PEREIRA, Drielle Rodrigues; SOUSA, Benedita Severiana. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos**, Teresina, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/4736>>. Acesso em: 02 nov 2021.

PIMENTEL, Claudia; LIMITE, Keissy Sibelly Moraes; BUENAGA, Vivian. Professora ouvinte na educação de surdos: diálogos sobre histórias e brincadeiras na educação infantil. **Revista Aleph**, Niterói, RJ, Ano XVII, n. 35, p. 200-218, dez. 2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/542899345/2397-583-PB>> Acesso em: 07 out. 2021.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos Educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de e FERNANDES, Eulália (Org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. 2.ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015

SANTOS, Lara Ferreira dos; ALCÂNTARA, Maria Stella Santos dos. Do gesto ao sinal na educação infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **ReVel**, v 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/d37fe6d3e32ded9a36638089b986740b.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2012, v. 18, n. 1, p. 17-32. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>>. Acesso em: 7 out. 2021

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 121-139, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200002>>. Acesso em: 2 out. 2021

\_\_\_\_\_.; SILVA Carine Mendes da. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicol, Esc. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-353920150201917>>. Acesso em: 01 out. 2021.

TORRES, Maria Carmen Euler. A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 25-38, abr. 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822020000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100003)>. Acesso em: 07 out. 2021.

VINÃL JUNIOR, José Veiga; BENTO, Aline Kércia Sampaio Oliveira. Reflexões sobre a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/60300>>. Acesso em: 28 out. 2021.