

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA CRIANÇA SURDA

Benedita Araújo Nascimento^{*}
Carina Aparecida Tomaz^{*}
Fernanda Carolina de Moraes Passos^{*}
Elizabete Beling C. da Silva[‡]

Resumo

É quase impossível falar de infância sem falar de brincar, e não é diferente no que se refere à criança surda. O brincar faz parte do desenvolvimento e do processo de conhecimento do mundo. É pelo toque, pela exploração em diferentes linguagens que se dão nossas primeiras vivências. O presente artigo faz uma reflexão sobre a significância do brincar para a aprendizagem significativa da criança surda embasado em teóricos que apontam sua importância no desenvolvimento infantil (Vigotsky, 1989; Kishimoto, 1998; Bomtempo, 1999; Dohme, 2003), e os que tratam do brincar para a criança surda (Silva, 2002; Ramalho; Goes, 2010). A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Especial para surdos, em Belo Horizonte, que atende a educação infantil (de 04 a 05 anos) e ensino fundamental (de 06 a 14 anos – do 1º ao 9º ano).

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem significativa; Criança surda

Abstract

It is almost impossible to talk about childhood without talking about playing, and it is not different with regard to deaf children. Playing is part of the development and the process of knowledge of the world. It is by touching, by exploration in different languages that we go through our early experiences. This article reflects on the significance of playing for meaningful learning of deaf children grounded in theories that suggest its importance in child development (Vygotsky, 1989; Kishimoto, 1998; Bomtempo, 1999; Dohme, 2003), and those who approach playing for a deaf child (Smith, 2002; Ramalho; Goes, 2010). The methodology used was literature research and fieldwork. The survey was conducted in a special education school for the deaf, in Belo Horizonte, which works with early childhood

^{*}Graduandas em Pedagogia com aprofundamento em Necessidades Educacionais Especiais.

[‡] Mestre em Ciências Sociais Aplicadas- Professora da PUC Minas.Orientadora.

education (04-05-year-olds) and education (06 to 14 year-olds from 1st to 9th grade).

Keywords: Playing; Meaningful Learning; Deaf child

1 INTRODUÇÃO

Com a expansão dos discursos sobre a valorização da infância e do brincar desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a importância do brincar para a aprendizagem significativa da criança surda. O brincar, tanto para a criança surda quanto para a ouvinte é uma forma de socializar-se, explorar, de aprender e viver novas experiências. Por meio do brincar, a criança surda demonstra o desejo e a necessidade de pertencimento a uma sociedade majoritária, a sociedade ouvinte. O contato com atividades lúdicas torna-se ainda mais importante desse ponto de vista, pois o simbolismo construído através das brincadeiras é extremamente necessário para a construção da identidade da criança surda e o desenvolvimento da linguagem.

Tivemos como objetivos específicos: conhecer as formas de interação possibilitadas às crianças surdas através do lúdico; identificar seu papel no desenvolvimento cognoscitivo da criança surda e verificar se é feito o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa está embasada em autores que falam da importância do brincar. O objeto de estudo é uma escola privada de Educação Especial para surdos em Belo Horizonte. A proposta da escola visa assumir uma postura diferenciada adotando a proposta bilíngüe na educação de surdos e utilizar o brincar como ferramenta de aprendizagem.

As temáticas que abordaremos trazem uma breve conceituação e perspectiva histórica do brincar, da educação dos surdos e filosofias educacionais, a importância do brincar para a aprendizagem significativa da criança surda e, de acordo com os dados da pesquisa, análise dos resultados e algumas considerações sobre o tema.

2 BRINCAR: CONCEITO E PERSPECTIVA HISTÓRICA

O homem, desde os tempos mais remotos, brinca. Brincar sempre esteve presente em diversas épocas e culturas, mas seu uso esteve condicionado à visão que se tinha de infância.

Podemos encontrar referências dessa prática cultural ainda no Egito e na Grécia utilizada para o ensino das artes e de ofícios. Platão usava as possibilidades do lúdico e dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

O termo lúdico vem da palavra latina *ludo* que significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo relativa também à conduta daqueles que propõem o jogo e daqueles que jogam. Dohme (2003) diz que os jogos, as histórias, as dramatizações, a música, as danças, as canções e as artes, são manifestações da ludicidade.

Na Idade Média, e com as concepções da igreja sobre o profano, o lúdico foi abandonado. Somente após esta época, é que se distingue a criança do adulto, e que a educação através da brincadeira volta a ganhar espaço. Entre os séculos XVII e XVIII é que se começa a pensar sobre a infância e suas características. Os humanistas do renascimento usavam os jogos como forma de preservar os miniadultos dos males do trabalho desgastante do mundo adulto, proibindo os jogos considerados inadequados. O prazer do brincar era visto como característico da ingenuidade infantil e uma atividade inata. O romantismo vê a infância ligada a natureza, à inocência e à fragilidade.

Rizzo (1985) e Wajskop (1995) ressaltam a contribuição de teóricos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Decroly, Montessori, Dewey e outros, para a educação em relação ao uso do brincar, de jogos e de brinquedos e sobre a valorização da infância. Segundo Rizzo, Fröebel, grande educador alemão (1782-1852)-e criador do jardim de infância,- pensava o brincar como primeiro recurso para a aprendizagem. Comenius (1592-1670) também o recomendava. Rousseau, (1712-1778) pensava a aprendizagem através das experiências, recomendando deixar as crianças o mais livre possível. Segundo Rizzo (1985) o brinquedo entrou de vez na escola a partir de 1837, mas foi com Maria Montessori (1870-1952) que se pensou a sala de aula de acordo com o tamanho da criança e a necessidade de material didático estimulante para ela.

Essas conquistas e a visão de espaço diferenciado para a criança, ampliaram o sentido da brincadeira na educação e na aceitação social.

A conquista de um espaço diferenciado para a criança, transformada em “enfant-roi” (criança-rei) dentro da família nuclear burguesa e da vida urbana nascente, a partir da revolução industrial, as primeiras pedagogias científicas e o estudo aprofundado do desenvolvimento infantil a partir do século XIX modificaram ainda mais, o sentido da brincadeira na educação e sua aceitação social.(WAJSKOP, 1995,P.64)

Wajskop (1995) aponta que o movimento da Escola Nova (1889-1918) se inspirou em Froebel e em Dewey (1859-1952). Ainda esclarece que no Brasil, esse movimento nos anos 20 e 30, usou os jogos como meio de ensino, ocorrendo inclusive uma recuperação do folclore.

Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980) não podem ser esquecidos. Para Vygotsky, a brincadeira e o jogo são atividades infantis de extrema importância para o desenvolvimento, ajudam a criar sistemas simbólicos para agir numa esfera cognitiva. Piaget entende que o jogo ou brincadeira criam conflitos que levam à assimilação e à acomodação de novos conhecimentos.

Para Kishimoto (1999) a brincadeira tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver forma de convivência social e permitir o prazer de brincar, garantindo a presença do lúdico na situação imaginária.

A brincadeira assume assim um papel fundamental na infância. Numa concepção sociocultural, mostra como a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas, sendo um espaço característico da infância e lugar de superação desta, possibilita o desenvolvimento da autonomia, da representação de papéis e ressignificação dos objetos.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E FILOSOFIAS EDUCACIONAIS¹

Por muito tempo, os surdos foram marginalizados. Na antiguidade, os egípcios pensavam que os surdos não podiam aprender por causa da ausência da linguagem oral. Conceitos como idiotas, incompreensíveis e incapazes foram mantidos até o início da Idade Moderna. Souza Júnior (1994) afirma que para Aristóteles a fala era o veículo do pensamento e dava a condição humana, trazendo a errônea interpretação de que o surdo não pensava. Segundo Souza Júnior (1994), as leis judaicas² (2000 a 1500 a.c), com uma postura diferente, recomendavam não se igualar os surdos aos idiotas, pois surdos podiam ser instruídos e feitos inteligentes.

¹ Material baseado na compilação feita pelo Prof: Marcos Antônio de Souza Júnior (Psicólogo e professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)..

² Essas leis estão no livro sagrado Talmud, que contém as tradições, doutrinas e costumes hebreus.

A partir do séc. XVI Girolamo Cardano³ (1501- 1576) ao assumir a educação dos surdos, provou que esses eram capazes de aprender. Na época, a educação era privilégio dos filhos de ricos e nobres que precisavam garantir a continuidade da administração dos bens familiares⁴. O monge Pedro Ponce de Leon (1510-1584) na Espanha, ensinava latim, grego, italiano, conceitos de física e astronomia na primeira escola para surdos⁵, usando a datilologia, escrita e oralização. Em 1644, John Bulwer, defendia a utilização do alfabeto manual, rudimentos de língua de sinais e leitura labial. Em 1653, o inglês John Wallis trabalhou usando mímica, alfabeto manual e leitura labial. Em 1680, o espanhol Jorge Dalgamo defende o alfabeto manual ou datilologia desde a infância. Na Alemanha, em 1755, Samuel Heinicke (pai do método oralista Alemão) desenvolve as bases desta filosofia, proibindo os sinais, acreditando que estes inibiam a fala, necessária para a aceitação social.

Silva (2000), afirma que a proposta oralista visava aprendizagem da fala como critério para inclusão à sociedade ouvinte, desprezando os sinais tidos como precários em funções representativas de sistema gramatical, linguagem primitiva e pobre para as expressões de pensamento.

Em 1760, o abade ouvinte Charles Michel L'Épée criou a primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Percebendo que os gestos utilizados pelos surdos tinham funções das línguas faladas e que era possível uma comunicação através da língua de Sinais, passa a ensinar aos surdos não só o francês escrito, como também o Latim, a Geografia, a Astronomia e a Álgebra e, aos poucos, os surdos passaram a ocupar cargos importantes na sociedade como é relatado por Sacks (1998), época considerada por ele como sendo a “era dourada na história dos surdos”, havendo estabelecimento de escolas para surdos, saindo da obscuridade, ganhando emancipação e cidadania, assumiram funções como escritores, engenheiros, filósofos, intelectuais.

Thomas Hopkins Gallaudet, fundou em 1817 o Asilo Americano para educação e instrução de surdos e mudos, conhecida como a Universidade Thomas Hopkins Gallaudet. Outro nome é Alexander Graham Bell⁶, em 1870, que adepto do oralismo defende a fala e

³ Ou Gerônimo segundo variações da grafia, que usava métodos associando figuras desenhadas às suas representações na realidade que permitia construções e análises de idéias.

⁴ Os surdos não podiam receber heranças, assim os familiares confinavam os surdos mantendo-os longe do convívio social temendo ter seus bens confiscados após a morte.

⁵ Ensinou dois irmãos surdos Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família espanhola. Francisco conquistou o direito de receber a herança como Marquês de Berlanger e Pedro tornou-se padre com a permissão do Papa.

⁶ Seu pai e avô eram fonoaudiólogos, ele era foneticista e professor de surdos se dedicava a ensinar a falar, Usou o sistema de educação oral a própria esposa Mabel Hubbard que ficou surda vítima de uma doença chamada escarlatina.

leitura labial. Estudioso da fisiologia do ouvido humano tentava construir um ouvido artificial, artefato com uma bobina elétrica envolvido por uma barra magnética ligada a uma membrana que reproduzia a própria voz.

Isso tudo era realmente uma grande mudança na sociedade, e as discussões eram constantes sobre a educação dos surdos e como deveriam ser ensinados, se com a linguagem oral ou de sinais. Esses debates culminaram no Congresso de Milão, na Itália, em 06 de setembro de 1880⁷. Mas, os debates giraram em torno dos interesses apenas dos ouvintes que eram a maioria participante, não levando em conta os surdos, que sequer puderam participar efetivamente, impondo a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, ficando concluído que o método oral era o que deveria ser usado. A língua de sinais passa a ser proibida, educadores surdos transferidos, privando os surdos de sua língua natural. Sacks se expressa sobre essa proibição e sobre os sentimento dos surdos:

"Sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que não lhes é natural, os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural. (SACKS, 1990, p. 16)

Silva (2002) aponta que somente em 1960, com os trabalhos de Willian Stokoe, a Língua de Sinais tem seu aspecto lingüístico reconhecido, o que influenciou o surgimento de outra filosofia, a da Comunicação Total ou Bimodalismo, que preconizava o uso de todas as formas de comunicação possíveis (Língua de Sinais, a datilologia, a linguagem oral e recursos variados) e a da educação Bilíngüe, que defende a aquisição da língua de sinais, o mais precocemente possível como primeira língua, e a aquisição do Português- no caso do Brasil- como segunda língua.

Segundo Sacks (1990), os surdos ainda sofreram muito por seus estigmas sendo depreciados, considerados submissos e passivos, dignos de vergonha até por volta da década de 70.

No Brasil, somente em 26 de setembro de 1857, com apoio de D. Pedro II, um professor surdo francês Hernest Huet , funda onde era um asilo, o Imperial Instituto de Surdos Mudos. A partir de 06 de junho de 1957 passa a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos, conhecido como INES. Em 1911, o INES, foi obrigado a aderir ao oralismo e a Língua de sinais passa a ser usada às escondidas.

⁷ Este é o 2º Congresso, o 1º foi em Paris em 1878

A filosofia educacional da Comunicação Total chega ao Brasil em 1970 e, na verdade, se tratava de um Português sinalizado (sinais na ordem gramatical da língua falada), o que acarreta um prejuízo na compreensão da mensagem, pois são duas línguas diferentes com suas especificidades e estrutura gramatical. Por volta de 1980, o Bilingüismo surge e permite a utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua dos surdos e depois o Português.

Para Souza Júnior (2004), esta é a forma mais adequada para a educação dos surdos, e que a habilitação primordial em uma linguagem ou conjunto de símbolos viabiliza a medição pensamento-mundo, na qual a criança compartilha com seu grupo e constrói o conhecimento.

Motivados por uma série de movimentos em defesa de suas diferenças e direitos, os surdos reivindicam sua plena participação nas decisões tomadas na Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo). Em 1987 é criada a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), cujo principal argumento é que sua diferença em relação aos ouvintes, não se baseia numa deficiência orgânica, mas numa diversidade cultural dentro da dimensão visual, ou seja, os surdos se autodenominam pessoas visuais.

4 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Tratar da aprendizagem significativa é remontar à uma aprendizagem centrada no aprendiz e de construção de significados, ou seja somos capazes de aprender quando atribuímos significado. Tomando por base a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Moreira (1982), aponta que o que influi na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.

Ausubel chamou esse saber prévio de subsunçores e assim, define a aprendizagem significativa como sendo aquela que ocorre quando “construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações substantivas e não arbitrarias entre o que aprendemos e o que já conhecemos”. (MOREIRA,1982, p.6)

Segundo Rizzo, Froebel já propunha esse princípio confirmando a importância da experiência da criança

Concepção de que a atividade não é um fim e nem o processo o será, mas o significado da experiência (aprendizagem) é o que deve contar. [...] aprendizagem com modificação de conduta: [...] que se opera dentro do indivíduo, através de sua própria experiência. [...] Memória versus experiência- visão de que a memória faz

parte da aprendizagem, no que toca a retenção, mas não a provoca nem a alcança. O que a obtém é a própria experiência do indivíduo sobre o objeto. (RIZZO 1985. P.28

Moreira destaca que Ausubel considera a aprendizagem mecânica (onde não ocorre uma interação de uma nova informação com uma antiga) sendo uma das etapas do processo, pois uma não exclui a outra, pois pode servir de subsunção a novas informações.

*Novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem dessa forma, como ponto de ancoragem para novas idéias[...]abrangendo e integrando o material novo, e ao mesmo tempo, modificando[...]
[...] recomenda o uso de organizadores prévios que sirvam de para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunções[...] são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido.[...] serve de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber[...].(MOREIRA 1982 p.10)*

De acordo com Dohme (2003), Jonh Dewey conhecido pela “teoria do aprender fazendo”, defende a educação como um processo de reconstrução e reorganização das experiências adquiridas que irão influenciar as experiências futuras.

Para Rogers⁸, só se aprende aquilo que é necessário, e a aprendizagem pode ser facilitada se for congruente, sendo o professor o facilitador desta. Rogers era um crítico da forma como a escola e o professor guiavam a aprendizagem dizendo que a “a escola evita a promoção de atividades significantes”.

Para uma aprendizagem ser significativa é preciso levar o aluno ao desejo de aprender, motivando a sua curiosidade e exploração para que o conhecimento signifique algo para ele.

Deve-se partir de conhecimentos prévios da criança e, como brincar é próprio do universo infantil, o lúdico contribui no processo de aprendizagem, sendo uma ferramenta concreta, ou nos dizeres de Ausubel pode ser um organizador prévio, que nos permite aprender fugindo dos métodos de memorização, ajudando a construir aprendizagens o mais significativas possível, fugindo das formas impositivas e conceitos prontos, permitindo a construção do conhecimento, pois o que enriquece a experiência é mais fácil de ser lembrado.

⁸ *Nasceu em Chicago em 1902. Formado em História e Psicologia, aplicou à Educação princípios da Psicologia Clínica, foi psicoterapeuta por mais de 30 anos. Rogers é considerado um representante da corrente humanista, não diretiva, em educação*

5 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA CRIANÇA SURDA

Brincar é a principal atividade na infância, e não deve ser diferente para a criança surda. A criança surda tem sua peculiaridade na sua forma de comunicação, mas brinca da mesma forma, é preciso apenas que se valorize e incentive esse brincar. E como há essa especificidade na linguagem, a língua de sinais deve ser adquirida o mais precocemente possível, pois a infância é uma fase de grande desenvolvimento através da imaginação e de experiências, e não deve haver qualquer forma de barreira a essas possibilidades.

As idéias de Vygotsky (1998) influenciaram a área da educação, para ele o brinquedo atua em uma zona chamada de desenvolvimento proximal, que provoca avanços onde a criança não consegue sozinha, mas é capaz de realizar com o auxílio de alguém mais experiente, é aí que ocorre a intervenção pedagógica, pois os desafios contidos nas situações lúdicas provocam o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento, além do que brincar envolve situações de prazer.

Para Vygotsky, ao brincar as crianças vivem papéis, regras e situações do seu grupo social para os quais ainda não estão preparadas na vida real, e que o brinquedo é de fundamental importância, pois, “a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário”

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VIGOTSKY1989, p.106)

Edda Bomtempo (1999) afirma que “a brincadeira para a criança é necessária por sua contribuição no desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar”, que amplia pouco a pouco com as experiências repetidas e concretas, em ações como apalpar, virar, cheirar, bater os objetos. A autora reitera que a criança só domina a qualidade dos objetos através de sua relação com eles. Experimentando e tentando defini-lo progride, sendo passo importante no desenvolvimento do pensar. Esse processo inicia atitudes que envolvem o desejo de fazer perguntas, experimentar de maneiras diferentes objetos já conhecidos, fazer coisas etc.

Mesmo convencidos de todos os benefícios do brincar para a aprendizagem, ainda encontramos muitas restrições por parte dos professores. A autora esclarece que respostas

imaginativas e brincalhonas são inibidas e a interação social entre amigos, é considerada perturbadora, esclarece ainda que nada será feito em favor do brincar, sem o interesse do professor e que brincadeiras e jogos, são excelentes formas de conhecer as crianças e instaurar relações autênticas com elas. Reitera que é preciso aliar à competência profissional “o entusiasmo, a criatividade, a alegria de viver, a aptidão para as relações humanas e a abertura de espírito, complementados pela formação contínua.”

Kishimoto citada por Dhome (2003, p. 85) aponta que a brincadeira tem papel preponderante do ponto de vista da exploração ao favorecer conduta divergente, se constituindo estratégia para a descoberta e busca de soluções.

Kishimoto (1998) aponta que jogo, brinquedo e brincadeira possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam, e que entre os materiais lúdicos uns são chamados jogos, outros brinquedos, e que brincadeira é a ação que a criança desempenha na ação lúdica “lúdico em ação”, em sua análise o brinquedo é o suporte da brincadeira, e se ausenta de regras para sua utilização e supõe uma relação íntima com a criança, diferindo do jogo que pressupõe regras.

Desempenhar funções diferentes é uma faceta do brinquedo, que dependendo do contexto em que é utilizado pode ser também material pedagógico. Se o professor cria momentos lúdicos de livre exploração prevalecendo a incerteza do ato e seus resultados, o objeto realiza sua função lúdica, se o que se busca é resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções e desenvolvimento de algumas habilidades, tornar-se material pedagógico. (KISHIMOTO, 1998).

Os jogos são importantes instrumentos para que as crianças e jovens possam se desenvolver, não se pode negar esta função educativa. São fontes de observação de como a criança se posiciona frente aos desafios e conflitos, fazendo a partir daí seu ponto de intervenção. Quando a criança participa, sente prazer na competição e na interação, “os jogos desenvolvem nas crianças o seu intelectual, o social, o posicionamento ético, o raciocínio, e o desenvolvimento físico” (DOHME, 2003).

As crianças surdas brincam da mesma forma que qualquer criança, é o que nos coloca Silva (2002). Esta autora afirma que não há necessidade de adaptação em nenhuma brincadeira, pois, ela é capaz de participar das atividades da mesma forma que a criança ouvinte, a diferença está na maneira de se comunicar e nas restritas oportunidades devido à privação da linguagem.

As crianças surdas precisam usar as mãos como canal lingüístico, e se parece difícil compreender como elas podem manusear os brinquedos e se comunicarem ao mesmo tempo, percebemos que logo elas mostram sua capacidade de adaptar o brincar, criando suas estratégias. Sua brincadeira não é limitada, apenas diferenciada nessa questão.

Silva (2002) faz referência à pesquisa de Góes (1997), que constatou que crianças surdas com limitação no uso da língua de sinais e fala, interagem com gestos e expressão corporal, e isto não impedia a ação simbólica, mas que a língua de sinais se constituía como fundamental para a identidade do sujeito surdo. Portanto, sendo primordial para que haja jogo simbólico, possibilitando um brincar regido pelo real e também composto por aspectos da fantasia.

Silva percebeu que a falta de contato ou domínio da Língua de Sinais, dificulta nomear papéis durante as brincadeiras e o planejamento desse brincar, sendo necessário um acesso precoce, para que se possibilite as crianças surdas o que a brincadeira simbólica oferece; melhoria das interações nas situações imaginárias com seus pares.

Analisando as crianças surdas brincando, Silva percebeu que elas marcavam sua relação com o universo ouvinte, uma “cultura marcada pela oralidade”, e que estavam presentes elementos da imaginação e da realidade. No faz de conta, dentre os papéis que assumiam havia os do mundo ouvinte, como conversar ao telefone, brincar de médico auscultando o coração do paciente, imitar um show de rock; em que se movimentavam de acordo com o ritmo, brincando de cantar e tocar, o que para um surdo seria impossível, mas realizável na brincadeira. Este deslocamento do real só é possível na interação mediada pela Língua de Sinais (SILVA 2002 p.80)

A autora, sobre a utilização do brinquedo percebeu que algumas crianças estavam presas às denominações do brinquedo. Uma delas, um menino, brincava de comidinha com uma batedeira se atendo ao real; no seu uso. Outras iam além, inteirando-se e usando a imaginação, sinalizando as ações desses atos e iniciando diálogos, utilizando sinais e gestos incentivados pela monitora. Silva relata esse episódio quando duas crianças e a monitora brincam com uma cobra de tecido, fazendo dela carro e moto, A autora deixa claro que “é fundamental o desenvolvimento lingüístico, de maneira que a criança seja capaz de criar, diante das situações do real, outra situação”, vencendo as dificuldades do mundo real.

A criança brinca e constrói papéis com base no mundo adulto e em regras socialmente estabelecidas (SILVA 2002 p.90), se brinca que é enfermeira representa e obedece as regras de vivências desse papel, mas pode também transgredi-los como no episódio em que uma

menina brinca de frentista e um menino se veste de mulher, assumindo ações do universo adulto.

Ao vislumbrar possibilidades diversificadas que o brincar pode oferecer às crianças surdas, é necessário que se promova oportunidades do uso do brincar enquanto espaço de aprendizagem e convivência social, oportunizando a experimentação e atividades cada vez mais complexas.

6 Análise dos resultados da pesquisa de campo

A análise dos dados fundamenta-se no confronto das falas dos sujeitos observados e no referencial teórico pesquisado. A prática investigativa foi desenvolvida em uma escola privada de Educação Especial para surdos em Belo Horizonte, que atende a educação infantil e ensino fundamental, recebe crianças desde o 1º período até o 9º ano. A instituição conta com uma equipe de apoio à criança surda composta por uma fonoaudióloga, uma assistente social e uma psicóloga, e afirma prestar um atendimento de acordo com as exigências das leis para educação especial e PCNs, visando minimizar as diferenças e dificuldades encontradas pelas crianças surdas em seu processo de escolarização.

Foram sujeitos dessa pesquisa a direção, a coordenação, dois professores (que serão chamados durante a análise dos dados de professor A e professor B) e duas crianças (denominadas durante a análise de dados de criança D e criança E. Foram observados os espaços como as salas de aula, salas especializadas de fonoaudiologia e psicologia, além da ludoteca e pátios. Os dados coletados nos evidenciam um uso ainda restrito do brincar como recurso pedagógico no dia a dia das crianças surdas.

As falas dos professores sobre o relacionamento entre as crianças surdas e ouvintes mostram uma comunicação não-ideal, mas que não deixa de existir, pois são utilizados recursos como mímica, gestos e leitura labial, o que é comum da filosofia comunicação total, contradizendo a fala da coordenadora, que diz que a escola adota o bilingüismo. Sobre o tipo de comunicação que usam, a criança D afirma usar gestos e leitura labial, pois conheceu a LIBRAS na escola, e ainda tem dificuldades. A criança E, usa libras naturalmente sem necessidade de outros recursos, pois já fazia uso desta língua antes de entrar para a escola.

Fernandes (2006) afirma que a criança surda percorre caminhos próprios, uma vez que deve aprender uma língua que ela em geral não fala e não domina. É necessário pensar uma

proposta educacional prática, flexível, criativa e lúdica que lhes propicie simbolizar sua realidade, o que a levará a se constituir enquanto sujeito que possui uma linguagem, diferenciada, mas capaz de construir conhecimentos de maneira adequada às suas condições lingüísticas.

O brinquedo assume, assim, o importante papel de objeto mediador na internalização das formas e significados. A brincadeira, então, faz parte e ganha papel fundamental no processo de ensino aprendizagem da criança surda, visto que a constituição de sua linguagem passa pela significação promovida pelo simbolismo construído através da ludicidade, do faz de conta, dos jogos e descobertas de objetos e regras.

Segundo Debortoli (2003), o brincar é fundamental para o desenvolvimento e formação da criança, além de ser construído na relação. É linguagem que desde cedo utiliza para significar o mundo, pois através dos jogos e brincadeiras as crianças exploram e conhecem seu espaço. O lúdico, possibilita o fortalecimento da identidade e formação da personalidade da criança, promove o desenvolvimento da linguagem, a socialização e mais ainda, brincar humaniza, torna mais prazeroso aprender e ser criança.

Os professores, não souberam relacionar dificuldades encontradas no trabalho das atividades lúdicas com as crianças surdas, porém notamos que não há planejamento e/ou elaboração dessas atividades. Sobre essa prática, Mrech (1998) afirma que a criação do material pedagógico como objeto que resulte o processo de ensino aprendizagem é sempre singular e específico.

Sobre os espaços de brincadeira coletiva, os professores citam as duas quadras e o pátio da escola. A observação realizada e a conversa informal com os alunos, contradizem a posição dos professores, pois durante o período observado, não houve nenhum tipo de atividade nesses espaços e os alunos relataram que a quadra é liberada para uso apenas quinze minutos, durante a educação física. Durante o recreio os alunos, em sua maioria, agrupam-se em pequenos grupos de afinidades e não acontecem brincadeiras coletivas elaboradas com objetivo de interação entre os alunos.

De acordo com os professores, as crianças surdas participam de todas as atividades desenvolvidas desde que sejam adaptadas. Silva (2002) nos diz que não há necessidade de adaptação em nenhuma brincadeira, pois, a criança surda brinca e é capaz de participar das atividades da mesma forma que a criança ouvinte, a diferença está na maneira de se comunicar.

Alguns professores, segundo observação realizada, têm o perfil de educadores de uma concepção tradicionalista de educação, pois entre outros aspectos observados, apresentam certa resistência ao uso da brincadeira como recurso para aprendizagem, aparecendo na rotina escolar, segundo o professor A, apenas após a realização das atividades planejadas, enquanto o professor B, disse que a brincadeira “pode acontecer” na hora que quiser, mas que não é algo de sua prática. Segundo Mrech (1998), os brinquedos, os jogos e materiais pedagógicos trazem um saber em potencial que podem ou não ser desenvolvido pelo aluno. Ribeiro (1998) salienta que o uso dos brinquedos e da brincadeira não se encaixa nas concepções tradicionais da escola, ou seja, quando há o interesse no cumprimento do conteúdo e horário, o brincar apenas preenche o tempo e perde sua finalidade pedagógica, por apresentarem, segundo a concepção tradicionalista um aspecto de futilidade.

Bomtempo (1999), pontua que os professores precisam estar convencidos de que é necessário aprender a brincar, pois através dessa interação, são construídas relações autênticas com os alunos, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, fazendo desaparecer a relação de poder e centralidade em si, criando um ambiente mais leve e saudável para o desenvolvimento da criança. As falas do professor A e B apontam para uma participação indireta e observadora nos momentos de brincadeiras com as crianças, limitam-se a organizar e intervir quando necessário. Para Silva (2002) é importante a presença do professor durante as brincadeiras, como participante e coordenador do uso dos brinquedos e para o esclarecimento de regras, além do estímulo ao faz de conta.

A coordenadora diz haver um planejamento elaborado pelos professores com atividades lúdicas. Mrech (1998) coloca que os objetos utilizados na aprendizagem não têm uma existência neutra. Eles refletem o próprio processo interior do aluno e do professor. Se o professor não souber, em algum momento trabalhar profundamente com o material introduzido, os alunos perceberão sua postura insegura. Por isso é importante que haja o acompanhamento e avaliação dos alunos, para que seja diagnosticado se os objetivos de desenvolvimento da aprendizagem através da ludicidade, estão sendo alcançados. Dohme (1999) coloca que brinquedos e brincadeiras nada valem sem a intervenção adequada do professor.

Os professores A e B disseram que as crianças surdas adoram brincar, e que o brincar e a curiosidade são características comuns entre a criança surda e a ouvinte, e disseram que as crianças surdas aprendem brincando, sem medo de errar e dão pistas do que brincam e dos personagens que assumem no faz de conta (pai, mãe, médico, motorista). Brincando

vivenciam atividades de cuidados consigo mesmas, expressam opiniões e sentimentos, interagem e desenvolvem sua autonomia e identidade.

As crianças D e E dizem adorar brincar, e que o momento mais legal é o momento da Educação Física, e apontam as brincadeiras preferidas: jogar bola, dominós, xadrez, bonecas, carrinhos, quebra-cabeças, bolas, boliches, cordas, jogos de encaixe, areia, escorregador, pega-pega, ábaco e jogos matemáticos. Sobre esse prazer, Dohme (2003) chama de motivação, pois, no ato de brincar a criança tem sua curiosidade e sua capacidade de aplicabilidade aguçada. Assim, deve-se em primeiro lugar aceitar a natureza viva da criança, sua predisposição ao movimento, ao riso, à fantasia, e à espontaneidade. Vygotsky (1989), fala sobre a importância do brinquedo e da importância de levar em conta as necessidades da criança e os incentivos para colocá-la em ação, colocando que todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências, estímulos e incentivos.

Segundo Ribeiro (1998), o sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não mudar a essência. Constatamos através da pesquisa e observação de campo, que é preciso um novo olhar do professor e da escola sobre as possibilidades do brincar e da brincadeira para a criança surda, não restringindo suas oportunidades. Assim, defendemos um currículo para a educação que privilegie a brincadeira como forma de interação da criança surda com outros sujeitos e com o conhecimento, respeitando sua forma de comunicação, e ajudando a vencer as dificuldades encontradas em seu processo de esolarização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o brincar é pensar a infância, e pensar seu uso na aprendizagem da criança surda, é se permitir realizar um trabalho pedagógico que possibilite a produção de conhecimento da criança à partir de sua vivência.

Este estudo, nos permitiu compreender a importância do brincar para a criança surda e das possibilidades de seu uso enquanto ferramenta de aprendizagem e de interação, aliando prazer em aprender, resgate e preservação da cultura do brincar também para a criança surda.

Lembramos que suas possibilidades dependem de atividades planejadas e com objetivos claros, para que o brinquedo se constitua mediador na internalização das formas e significados, no aprimoramento de sua linguagem pela significação promovida pelo simbolismo construído pelo faz de conta, jogos e suas regras.

O uso do brincar exige adaptações no currículo escolar e melhor organização didática, além, de uma quebra na resistência dos professores que ainda vêm a brincadeira como descanso das atividades e forma de recreação em momentos livres. É urgente que se melhore o atendimento educacional à criança surda, que também precisa ter suas necessidades de brincar respeitadas e garantidas. Concluímos o quanto as práticas podem se tornar rotineiras e restritivas e o brincar privilegiado apenas enquanto lazer, separando a brincadeira do trabalho e prazer do conhecimento, desprezando essa valiosa ferramenta que muito pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas: v. 3, n.1, 1999.

DEBORTOLI, José de Alfredo Oliveira. Os sujeitos da ação pedagógica e a brincadeira In_: **Infância na Ciranda da Educação**. Centro de aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Prefeitura de Belo Horizonte. v. 5, 2003.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.182p.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (org.). **Letramento: Referencias em saúde e educação**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117 – 144.

GOES, Maria Cecília Rafael de. O brincar de crianças surdas: Examinando a linguagem no jogo imaginário. . Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp33.htm>< Acesso em 10 de ago 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1º ed. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 162.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa; a teoria de David Ausubel. Disponível em:< http://www.4shared.com/get/HCnaMwpM/MOREIRA_Marco_Antnio_Aprendiza.html>. Acesso em 22 de abril. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotsky. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. 111p.

RAMALHO, Maria Helena da Silva; ZANANDRA, Mirian de Fátima. **Viver a infância: A criança surda no contexto da brincadeira**. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3407/2437> acesso em 10 de ago 2010.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1985. 344p

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que As brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? Caderno Cedes, vol.26, n.69, p.121-139, maio ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>>. Acesso em 08 ago. 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcos Antônio de. **História dos surdos no mundo**. 1994.

VYGOSTKY. L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.