



EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:
LITERATURA, VISUALIDADE E LUDICIDADE

MÓDULO 3:

MOVIMENTO E LUDICIDADE
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



**INSTITUTO
FEDERAL**
Santa Catarina
Câmpus
Palhoça Bilíngue



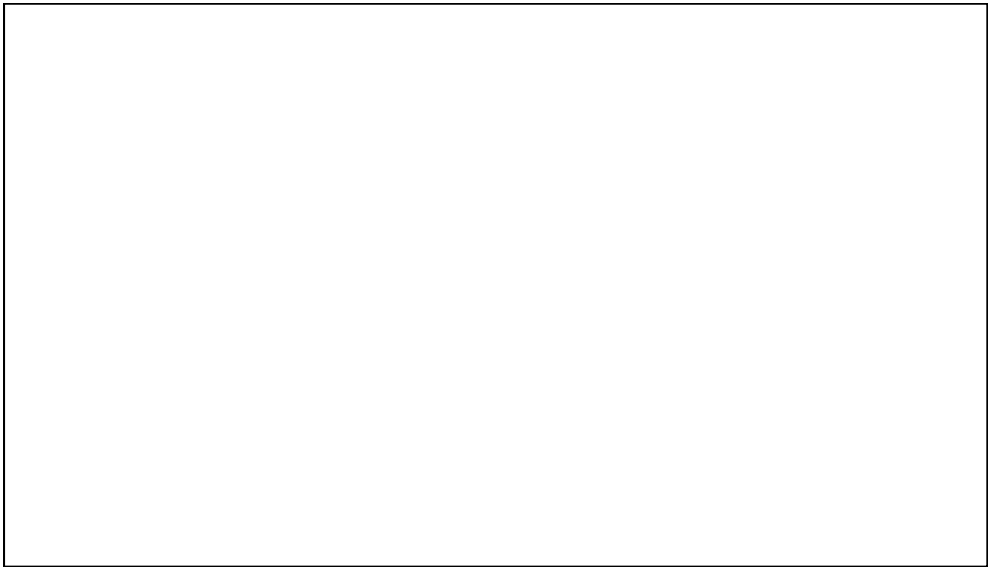
MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO



EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LITERATURA, VISUALIDADE E LUDICIDADE

MÓDULO 3: MOVIMENTO E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



Este livro digital foi produzido para o Projeto "Curso Extensão Educação Bilingue de Surdos: literatura, visualidade e ludicidade" executado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Palhoça Bilingue, em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (Dipebs), que está vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

O referido Projeto aconteceu por meio de fomento do MEC e teve como objetivo geral a produção de recursos educacionais digitais bilingues (Libras-Português) para a formação de profissionais da educação que atuam em atividades pedagógicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o atendimento de crianças surdas. Foram produzidos livros digitais bilingues, com conteúdos em português e Libras, além de outros materiais visuais, que estão também disponibilizados em repositório online aberto¹.

Esses recursos foram elaborados para dar suporte teórico e prático aos profissionais que atuam em atividades pedagógicas na Educação de surdos, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estima-se que possam ser também reutilizados em diferentes contextos de formação de professores bilingues (Libras-Português). A escolha do tema do curso ofertado deu-se em função das demandas sociais de qualificação de profissionais para a educação de surdos e como contribuição para o alcance da meta "Fomentar pesquisa, formação na área de educação bilingue de surdos" (MEC, 2023) estabelecida pela Dipebs.

O acesso a este material bilingue colabora tanto com a disseminação da Libras aos estudantes ouvintes que aprendem diferentes conteúdos em língua de sinais, como também colabora para a aprendizagem e o letramento em português dos estudantes surdos. No entanto, as línguas não são exclusivas entre surdos e ouvintes. Ao contrário, entendemos que esses dois perfis de alunos se beneficiam mutuamente. Acrescentamos que todo o planejamento do curso foi direcionado para o desenvolvimento de um design instrucional que contemplou ambas as línguas, de modo que tivesse como preceito básico a equidade entre a Libras e o português.

Desejamos a você uma ótima leitura!

¹ Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/course/view.php?id=2998>.



Clique aqui para
conteúdo em Libras

SUMÁRIO

1. Movimento e ludicidade na educação	6
1.1 Ludicidade	8
1.1.1 <i>Cultura Lúdica</i>	10
1.1.2 <i>Jogos eletrônicos e a ludicidade</i>	12
1.2 Movimento	13
1.2.1 <i>Movimentos básicos e desenvolvimento perceptivo-motor</i>	16
1.2.2 <i>Competência motora</i>	18
1.2.3 <i>Letramento Corporal</i>	20
1.2.4 <i>Como estimular o letramento corporal</i>	21
2. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação de surdos	24
2.1 A importância do Brincar	27
2.2 Brincadeira, brinquedo e jogo	32
2.2.1 <i>Sinal em Libras para brincadeira, brinquedo e jogo</i>	36
2.3 O olhar como primeiro brincar da criança	39
2.3.1 <i>Visualidade Surda</i>	42
2.4 O corpo como primeiro brinquedo da criança	44
2.5 O brincar da criança surda	46
2.5.1 <i>A constituição da linguagem e as brincadeiras entre pares</i>	48
Referências	52
Ficha Técnica	55



1. Movimento e ludicidade na educação

Você já parou para pensar sobre o significado do termo **educação**?

Educação é um termo abrangente. Consiste em um processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo de toda a vida. É também, o meio pelo qual os hábitos, os costumes e os valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para outra. Pode ser compreendida ainda, como as relações sociais, o nível de cortesia e a civilidade nas relações humanas.

Nossa conversa, neste tópico, terá como foco o movimento e a ludicidade na educação formal, ou seja, na educação escolar.

O objetivo aqui é extrapolarmos as teorias e pensarmos em estratégias práticas para promover o movimento e a ludicidade na educação escolar de crianças surdas e ouvintes.

Então, antes de começarmos, vamos fazer um exercício.

ATENÇÃO! Pare por um momento, desligue ou desconecte as distrações ao seu redor e foque aqui nas orientações.

Respire fundo.

Agora, observe a sua respiração e, ao respirar, movimente seus ombros e a sua caixa torácica para cima (ao inspirar) e para baixo (ao expirar). Faça esse movimento por, pelo menos, 4 vezes, até sentir-se confortável e relaxado(a). Ao realizar esse exercício de respiração, você poderá fechar os seus olhos.

Repita o exercício sempre que precisar acalmar seu corpo e sua mente e perceba a sensação de relaxamento.



Após esse momento de relaxamento, esperamos que você esteja sentindo-se confortável e presente no aqui e no agora, para que possamos pensar e refletir sobre o movimento e a ludicidade nas escolas.

Observe atentamente a imagem abaixo:



Após observar a imagem, **reflita** sobre as seguintes questões:

1. Existe movimento nas escolas? Em quais locais o movimento acontece?
2. Você consegue resgatar, de sua memória de infância ou da sua experiência docente, lugares ou cenas de crianças se movimentando na escola?
3. O que você entende por ludicidade?
4. A ludicidade faz parte da estrutura escolar, tanto física quanto pedagógica?
5. Você consegue pensar em uma criança sem movimento e sem ludicidade?
6. O movimento está conectado à ludicidade?

Que tal agora compartilhar as suas reflexões com os colegas?



Socialize!

Agora que você já refletiu sobre o movimento e a ludicidade na escola, compartilhe conosco as suas ideias sobre:

1. O movimento está presente nas escolas? Em quais locais/espços?
2. O que você entende por ludicidade? A ludicidade faz parte da estrutura escolar?
3. O movimento está conectado à ludicidade?
4. Você consegue pensar em uma criança sem movimento e sem ludicidade? O que te faz pensar dessa forma?

Compartilhe as suas ideias com os colegas, de forma escrita ou por meio de um vídeo em Libras.

1.1 Ludicidade

Agora que você refletiu sobre movimento e **ludicidade** nas escolas a partir dos seus conhecimentos prévios e compartilhou suas ideias com os colegas, vamos conhecer o conceito e a etimologia da palavra ludicidade, bastante utilizada no contexto da educação.

Segundo Massa (2015), baseado em Huizinga (2000) e Brougère (1998), a pluralidade de significados atribuídos à palavra LUDICIDADE não existe no dicionário da língua portuguesa, tampouco em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano. Como não dispomos de nenhuma outra palavra que agregue os significados atribuídos à ludicidade, consideramos a origem semântica dessa palavra, que vem do latim LUDUS, que **significa jogo, exercício ou imitação**.

Huizinga (2000), em sua obra *O Homo Ludens* (1938), considerou o jogo como elemento da cultura e destacou que:

"[...] se eu quisesse resumir meus argumentos sob a forma de teses, uma destas seria que a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização" (Huizinga, 2000, p.1).



O autor ressalta que, no verdadeiro jogo, é preciso que o homem jogue como uma criança. Em sua obra, ele retrata muito bem o jogo infantil e as brincadeiras repletas de imaginação, prazer e representação:

"[...] sabemos que as exposições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo" (Huizinga, 2000, p.17).

Na civilização atual, a sistematização do jogo e a sua rigidez fizeram com que se perdesse a essência lúdica.

Ainda sobre ludicidade, citaremos Vigotski que, ao considerar a zona de desenvolvimento proximal, demonstrou que a atividade lúdica cria uma zona de desenvolvimento próprio na criança, de maneira que, durante o período em que joga, ela está sempre além da sua idade e do seu desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem ajuda). O jogo constitui-se assim, uma fonte muito importante de desenvolvimento, pois cria zonas de desenvolvimento proximal e potencial (Miranda, 2017).

Uma das mais importantes contribuições de Vigotski ao estudo do jogo infantil foi quanto ao jogo simbólico, o "faz de conta" no qual a criança sabe bem a fronteira que separa a realidade da fantasia. É de extremo valor para o desenvolvimento infantil, uma vez que ajuda a desenvolver a imaginação, a assimilação da realidade, exercita a fantasia, e, em se tratando de escolarização, favorece a representação simbólica, que é uma condição importante para galgar etapas seguintes (Miranda, 2017, online).

1.1.1 Cultura Lúdica

Brougère (1998), ao realizar um ensaio teórico sobre a criança e a cultura lúdica, buscou levantar algumas hipóteses sobre essa relação e destacou que qualquer cultura é produzida pelos indivíduos que dela participam.

Considerando as atividades lúdicas como ações concretas, a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando, e também, por meio de suas interações sociais. "É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica" (Brougère, 1998, p.4).

Essa experiência lúdica é adquirida pela participação em jogos, pela observação de outras crianças brincando, e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.



"O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. [...] A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê" (Brougère, 1998, p.4).

Nesse sentido, Brougère (1998) ressalta, também, que adultos e crianças estão envolvidos na produção da cultura lúdica. O adulto conduz ou estimula experiências por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras e, as crianças, diante das interações, vivenciam a ludicidade.

Brincando a criança experimenta, desenvolve suas habilidades motoras, a sua linguagem, o seu pensamento e a sua criatividade.



As inter-relações sociais – família, escola, criança –, são o tripé do desenvolvimento de uma cultura lúdica. Resta à escola, como meio de educação formal, fomentar esse desenvolvimento.



Saiba mais:

Para ampliar seus saberes sobre a ludicidade e a cultura lúdica, leia o artigo *A criança e a cultura lúdica*, do autor Gilles Brougère. No texto, o autor discute o jogo e o brincar como atividades de interação, que carregam um significado social, e que acontecem em grupos, não sendo, portanto, atividades individuais ou puramente internas do sujeito.



A criança e a cultura lúdica

1.1.2 Jogos eletrônicos e a ludicidade

Pensando na fascinação das crianças, na atualidade, pelos jogos eletrônicos, parece plausível que é o elemento lúdico, composto por uma combinação de cores, movimentos, sons, gestos e enredo, que prende as crianças às telas. Campanhas e propagandas na área das tecnologias da informação e comunicação e do marketing, que buscam capturar a atenção das crianças, utilizam o lúdico como uma das estratégias.

Nesse sentido, Lepkinson (2013), investigou quais as atividades lúdicas, crianças de cinco a doze anos da cidade de Salvador desenvolvem na internet, como atuam e como interagem nesse contexto de brincadeira. Além de outros achados, a pesquisadora chama a atenção para o caráter dinâmico da atividade lúdica desempenhada na internet, desde o fato de a criança não precisar sair de casa para jogar, por conta da facilidade do acesso aos dispositivos, até as diferentes dinâmicas reveladas pela interação da criança com os jogos e brincadeiras realizadas no contexto digital.



LEMBRETE

Todo o conteúdo deste módulo está disponível em Libras.



Clique aqui para conteúdo em Libras



O nosso objetivo aqui não é tecer críticas aos conteúdos digitais desenvolvidos para as crianças, pois sabemos que eles apresentam ludicidade e, também, compromisso ético na produção audiovisual. No entanto, queremos chamar a atenção sobre a necessidade de conectar o movimento à ludicidade, considerando o desafio e a urgência de conduzir as crianças por caminhos que estimulem a prática de atividades físicas.

1.2 Movimento

Agora que já dialogamos sobre ludicidade e em que contexto educacional será ancorada a nossa abordagem, ou seja, a escola, queremos trazer ao palco o artista principal deste tópico: O MOVIMENTO!!



É por meio dos movimentos reflexos, ainda na barriga da mamãe, que estabelecemos os primeiros contatos com o mundo!

Se você já teve a experiência de colocar a mão na barriga de uma futura mamãe, conseguiu sentir e apreciar o vai e vem de um pezinho empurrando, chutando e se comunicando com quem está aqui do lado de fora. Assim, podemos crer que nossa primeira forma de comunicação é por meio do MOVIMENTO!

Mas, se movimento é vida e, vida é movimento, por que hoje, ao invés de as crianças estarem correndo, brincando na rua, nos parquinhos, explorando as possibilidades de movimento dos seus corpos no espaço, uma grande parte delas está “presa” em frente às telas (celulares, tablets, televisores)?

Pensar e trazer à cena o MOVIMENTO, como forma de promover o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social saudável das crianças, deve ser resgatado e fomentado nas escolas, considerando que essa demanda não deve ser responsabilidade única das aulas de Educação Física.

Quem convive ou já conviveu com crianças, na família, na escola ou simplesmente observando-as em outros espaços sociais, sabe que elas têm muita energia, sobem, descem, pulam, rastejam, correm, saltam. E isso faz parte do desenvolvimento infantil, especialmente do desenvolvimento motor.

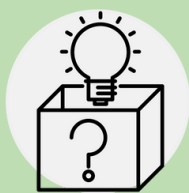


Socialize!

Pare, reflita e compartilhe suas ideias com os colegas.

Por que temos negligenciado espaços e oportunidades de movimento para as crianças?

Como educadores, o que podemos fazer para mudar essa realidade?



VOCÊ SABIA?

Você sabia?

Em 2021 foi publicado pelo Ministério da Saúde, com base em estudos científicos, o *Guia de atividade física para a população brasileira*.

Sob o ponto de vista da Saúde Pública, esse guia apresenta orientações para o incentivo à atividade física e dá dicas para reduzir o comportamento sedentário das crianças.

De acordo com o guia, a atividade física deve ser praticada em todas as fases da vida, devido a sua importância para o desenvolvimento humano. Quanto mais cedo for incentivada, mais contribui para a formação de hábitos saudáveis.

Sobre o comportamento sedentário das crianças, uma dica apresentada no guia para minimizá-lo, é reduzir ao máximo o tempo em que as crianças utilizam celular, computador, tablet, videogame ou assistem à televisão. Para crianças de até 1 ano de idade, não é recomendado nenhum tempo em frente a esses dispositivos. As crianças de 1 a 5 anos podem utilizar por, no máximo, 1 hora por dia.

Compete aos pais e aos professores estimular a substituição do comportamento sedentário por atividades físicas. Quando for inevitável a prática de atividades mais sedentárias, como em dias de chuva, por exemplo, você pode incentivar as crianças a fazerem atividades culturais e educativas, como pintura, desenho, jogos de encaixe, quebra-cabeças e contação de histórias com movimento.

Gostou das dicas? Então conheça o guia completo.



[Guia de atividade física para a população brasileira](#)

1.2.1 Movimentos básicos e desenvolvimento perceptivo-motor

O desenvolvimento infantil obedece a uma sequência organizada de estágios, cada criança progredindo em uma sequência, em um ritmo pessoal e único, segundo sua hereditariedade e suas experiências cotidianas.

De acordo com Whitehead (2019), a sequência de estágios de desenvolvimento é normalmente a mesma para todas as crianças, a despeito da cultura, embora o ritmo dependa de características individuais, de fatores ambientais e de práticas de educação e de criação familiar.

Para o **desenvolvimento da competência motora**, as primeiras experiências acontecem com movimentos básicos:

- **Movimentos de estabilidade** – A estabilidade refere-se a qualquer movimento que tenha como objetivo obter e manter o equilíbrio em relação à força de gravidade. Exemplos: pendurar-se, esquivar-se, girar, virar-se, inclinar, balancear, torcer (contorcer), puxar, empurrar, equilibrar-se em um pé só.
- **Movimentos de manipulação** – A manipulação motora ampla envolve conferir força a, ou receber força de objetos e a manipulação motora fina envolve o uso conjunto dos músculos da mão e do punho. Exemplos: alcançar, pegar, soltar, arremessar, chutar, cabecear, rebater, rolar um objeto, driblar (quicar), prender, recortar, pintar, escrever, digitar, costurar.
- **Movimentos de locomoção** - Refere-se aos movimentos que envolvem mudanças na localização do corpo relativamente a um ponto fixo na superfície. Exemplos: caminhar, correr, correr lateralmente, pular, rastejar, engatinhar, quadrupedar, subir, descer, galopar, saltar para frente (distância), saltitar com os dois pés, saltitar com um pé só, saltar um obstáculo.

Após compreendermos os **movimentos básicos** ou, também, **padrões motores básicos**, podemos entender que, com a **combinação das categorias de movimento** apresentadas acima: **estabilidade, locomoção e manipulação**, em suas inúmeras possibilidades, a criança pode realizar movimentos mais complexos. Por exemplo: pular corda envolve locomoção (pulo), manipulação (rodar a corda) e estabilidade (manter o equilíbrio) (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013).



Concomitante à experiência e ao desenvolvimento dos movimentos de estabilidade, locomoção e estabilização, é imprescindível que toda a criança seja estimulada para o **desenvolvimento perceptivo**, entendendo que as capacidades motoras e perceptivas das crianças afetam-se entre si. Embora se desenvolvam em ritmos diferentes, concebeu-se o termo **perceptivo-motor**, o qual é unido por um hífen, justamente porque não podemos pensar em atividades perceptivas e em atividades motoras como atividades distintas.

Portanto, quando consideramos o termo **perceptivo-motor**, sabemos que a primeira parte do termo indica a dependência da atividade de movimento voluntária em relação a alguma forma de informação sensorial. Todos os movimentos voluntários envolvem algum elemento da consciência perceptiva, resultante da estimulação sensorial. A segunda parte do termo indica que o desenvolvimento das habilidades perceptivas é influenciado, em parte, pelo movimento. As habilidades perceptivas são aprendidas e, assim, usam o movimento como um meio importante para que esse aprendizado ocorra. A relação recíproca entre o input sensorial e o output motor permite que tanto as habilidades perceptivas como as motoras, desenvolvam-se em harmonia (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013, p. 52).

Tabela 1 - Fatores associados com os componentes perceptivo-motores

Consciência corporal	Consciência espacial	Consciência direcional	Consciência temporal
<ul style="list-style-type: none">• conhecer as partes do corpo• conhecer o que as partes do corpo podem fazer• saber como fazer para que as partes do corpo se movimentem com eficiência	<ul style="list-style-type: none">• localização subjetiva• localização objetiva• autoespaço• espaço geral	<ul style="list-style-type: none">• lateralidade• direcionalidade	<ul style="list-style-type: none">• sincronização• sequência• ritmo

Fonte: adaptado de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 301).

Após apresentarmos as categorias de movimentos básicos e sua inter-relação com os componentes perceptivo-motores, que compõem o processo de **desenvolvimento motor** ao longo da vida, vamos aprender sobre o conceito de letramento corporal.

1.2.2 Competência motora

Desde o nascimento, a criança está vivendo ativamente sua dimensão corporal, percebendo e respondendo, familiarizando-se com qualidades como, por exemplo, calor e frio, texturas, perto e longe, peso e relações espaciais (acima e abaixo), e, enquanto o desenvolvimento da competência motora está acontecendo, nessa percepção do mundo ao redor, boa parte do aprendizado está ocorrendo.

O estímulo da competência motora garante uma estrutura que é essencial para muitos aspectos do desenvolvimento, seja cognitivo, linguístico ou emocional (Whitehead, 2019).

Em consonância com a proposta de desenvolvimento motor proposta por David Gallahue (Gallahue, Ozmun, Goodway, 2013), Whitehead (2019) destaca que o repertório motor de uma criança é fundamentado nas competências motoras normalmente demonstradas enquanto o crescimento físico e o desenvolvimento do recém-nascido avançam pelos primeiros anos de vida. Esse repertório inclui movimentos como rolar, engatinhar, andar, segurar, levantar, acenar e bater palmas. Pelo uso contínuo, esse primeiro repertório motor se estabelece na memória motora.



O refinamento do repertório motor na infância, assim como ao longo do curso da vida, é alcançado por meio da aquisição e da aplicação de uma série de capacidades motoras.

Enquanto as capacidades são geralmente adquiridas da mais simples para as mais complexas, não há uma hierarquia rígida de como são assimiladas ao repertório motor infantil. O desenvolvimento da competência motora assemelha-se mais à exploração de um grande terreno do que seguir uma trilha estreita montanha acima. Uma base mais ampla de competência motora é essencial, pois constitui o alicerce do letramento corporal (Whitehead, 2019).



LEMBRETE

Todo o conteúdo deste módulo está disponível em Libras.



Clique aqui para conteúdo em Libras

1.2.3 Letramento Corporal

Com o objetivo de dar mais consistência ao papel do movimento no contexto educacional, traremos um conceito relativamente novo: *physical literacy*, proposto por Margaret Whitehead em 2013, e traduzido para o português, em 2019, como **letramento corporal**. O tradutor optou por ser fiel à concepção, porque, embora a palavra inglesa literacy pudesse ser traduzida como "alfabetização", a ideia no texto original era mais ampla, não apenas no sentido da capacidade de ler e escrever, mas, principalmente, no domínio da linguagem em todas as suas possibilidades de interpretação e expressão (Whitehead, 2019).

Você já parou para pensar como conseguimos formar palavras, frases, textos? Para isso, precisamos conhecer as letras do alfabeto e entender o que elas produzem ao se combinarem, concordam?

E, como conseguimos realizar movimentos de diferentes complexidades?

Conseguimos realizar movimentos complexos por questões da natureza do próprio ser humano e por termos experimentado os diversos movimentos fundamentais (movimentos básicos) desde que nascemos.



O **letramento corporal** pode ser descrito como uma disposição caracterizada pela motivação de exploração do potencial motor inato para contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida. É um "bem" de longo prazo que enriquece a vida em todas as idades. Além disso, todos os seres humanos manifestam o potencial motor, no entanto, sua expressão dependerá do que cada indivíduo traz em relação a todas as experiências, notadamente específicas à cultura na qual ele se insere (Whitehead, 2019).

O letramento corporal é, portanto, uma capacidade que todos podem desenvolver. É um conceito universal aplicado a cada indivíduo, a despeito da idade ou da condição física.

De maneira concisa Whitehead (2019, p.13) destaca que:

Em conformação com as condições de cada indivíduo, o letramento corporal pode ser descrito como a motivação, a confiança, a competência motora, o conhecimento e a compreensão para manter a atividade física ao longo de toda a vida.

1.2.4 Como estimular o letramento corporal

Para finalizar esta breve reflexão sobre a importância do movimento para o desenvolvimento infantil queremos trazer uma citação de Whitehead (2019), na qual ela destaca algumas situações onde o desenvolvimento do letramento corporal poderia ser mais facilmente estimulado:

- Estabelecendo uma compreensão da natureza holística do indivíduo, que desafie a visão dualista e negligenciadora da dimensão incorporada;
- Superando a tendência que as pessoas têm de perceber a si mesmas predominantemente em termos da sua corporeidade, enquanto objeto;
- Desafiando a suposição de que a atividade física é apenas para pessoas (crianças, adolescentes, adultos, idosos) que têm talento;

- Fomentando o entusiasmo pela prática da atividade física por meio de estratégias para aumentar a motivação e a confiança em se manter ativo; Aqui, complementamos a autora, destacando a ludicidade como forma de motivação na infância;
- **Aumentando a consciência dos pais de crianças pequenas sobre a importância do movimento e rebatendo a suposição de que elas naturalmente desenvolverão um amplo repertório motor sem que seja realizado um trabalho específico com esse propósito;**
- Contrariando a tendência crescente de colocar as crianças em contêineres (cadeirinhas, suportes, assentos que as deixam presas) em nome da segurança, restringindo sua liberdade de movimento;
- Aumentando as oportunidades para brincadeiras físicas na vida das crianças;
- **Aumentando o conhecimento e a compreensão de professores da educação infantil sobre a importância do desenvolvimento motor;**
- Combatendo a falsa noção de que ser corporalmente letrado significa atingir determinado nível de competência motora, e não algo próprio do indivíduo que empreende uma jornada rumo ao desenvolvimento dessa capacidade.

A autora chama a atenção dos pais, professores e cuidadores de crianças sobre a importância da atividade física e das brincadeiras físicas. Segundo ela, "é preciso encontrar maneiras alternativas para manter as crianças seguras, sem detrimento da sua capacidade de livre locomoção. É preciso encontrar oportunidades para crianças pequenas poderem brincar ativamente ao ar livre (Whitehead, 2019, p.204).



Na prática

Para elucidar a conexão entre Movimento e Ludicidade no contexto educacional, como importante estratégia pedagógica, apresentamos o projeto BrincAção, coordenado pela professora Carmem Cristina Beck.

O projeto foi realizado no ano de 2024 como atividade de Prática como Componente Curricular (PCC), na disciplina Movimento, Ludicidade e Educação do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Palhoça Bilíngue.



Projeto BrincAção

Esperamos que você tenha conseguido vislumbrar, na prática, a interlocução entre **MOVIMENTO – LUDICIDADE – EDUCAÇÃO** e esperamos ter estimulado a sua criatividade para pensar atividades que envolvam o movimento e a ludicidade na educação das crianças, tanto ouvintes quanto surdas.



LEMBRETE

Todo o conteúdo deste módulo está disponível em Libras.



Clique aqui para conteúdo em Libras

2. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação de surdos

Para começar, leia o relato abaixo:



Memórias de infância

da professora Natália Schleder Rigo



Geralmente, era aos sábados ou aos domingos, após o almoço. Não em dia de semana, porque estudávamos em turnos diferentes. Sentávamos, minha irmã e eu, no chão de carpete do nosso quarto.

De dentro do roupeiro tirávamos para fora tudo o que tínhamos de brinquedo para montar a casinha das nossas bonecas com as quais pretendíamos brincar.



A geladeirinha, o fogãozinho, a mesinha de jantar...

A cama, o guarda-roupas, o sofazinho...



Até uma pequena cristaleira de plástico cor-de-rosa.

No chão, montávamos peça por peça, ambiente por ambiente, uma casa para nossas bonecas

Usávamos os paninhos de crochê da minha mãe para fazer de tapete.

Pedaços de tecido para fazer de cobertor.

Misturávamos fermento e água dentro da panelinha, que colocávamos em cima do fogãozinho, para parecer comidinha de verdade.

Passávamos horas e horas montando e ajustando a casa das bonecas.



O prazer que eu sentia em arrumar cada peça, cada ambiente, já imaginando de antemão como a boneca iria interagir ali, era indescritível.



Minha irmã e eu simplesmente amávamos. Não víamos a hora passar. Quando finalmente terminávamos de arrumar tudo, e chegava a "hora de começar a brincar", já estava até escuro. E a vontade de fazer-de-conta que a boneca vivia naqueles ambientes, detalhadamente planejados e organizados, já tinha sido substituída pela fome, pelo sono, pela vontade de sair do quarto.



Mas a gente não vai brincar?

Arrumamos tudo e não vamos brincar de boneca?



Mal sabíamos nós que já estávamos brincando. Desde o começo.

O arrumar, o planejar, o pegar os objetos da nossa própria casa e dar a eles outras finalidades, já era uma brincadeira.

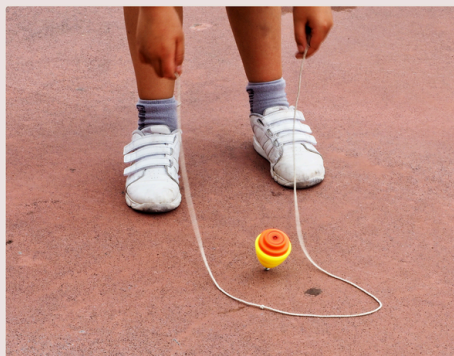
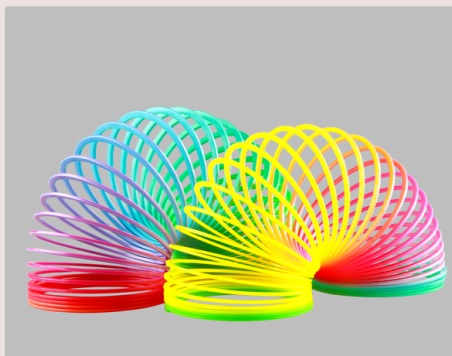
O simbólico e o jogo do faz-de-conta estavam ali presentes o tempo todo!

Essa história contada acima é uma das memórias que a professora Natália Rigo tem da infância. Uma memória afetiva guardada com muito carinho nas lembranças das brincadeiras com a irmã mais velha que, algum tempo depois dessa época, virou uma brilhante estrela no céu.

Mas, e você?

Tem alguma memória afetiva da sua infância e de quando brincava?

Observe as imagens de algumas brincadeiras antigas:



Você se lembra de alguma dessas brincadeiras? Você brincou com alguma delas na sua infância?

Antes de começarmos a ler as páginas deste capítulo e a estudar os assuntos que ele traz, convidamos você a lembrar fatos da sua infância e a compartilhar um pouco do seu brincar quando criança.

Você lembra da sua brincadeira favorita ou daquele brinquedo que você não largava por nada? Qual era o seu jogo preferido? Onde você costumava brincar? Quem eram as pessoas com as quais você compartilhava esses momentos de brincar? E, principalmente, o que você sentia enquanto brincava? Você consegue lembrar qual era a sensação?



Convidamos você a fazer essa viagem no tempo para que possamos, antes de iniciar a leitura deste capítulo, refletir sobre o que significa brincar.



Socialize!

Que lembranças você tem da sua infância, das brincadeiras e dos momentos em que brincava?

Você lembra do que você mais gostava de brincar? E com quem você brincava?

Consegue se recordar do ambiente, do cheiro, das coisas que cercavam esse momento?

2.1 A importância do Brincar

Se você se lembrou da sua infância e de como, quando e com quem você brincava, certamente percebeu o quanto brincar foi importante para você, certo?

Mas, para além de entendermos a importância do brincar em uma dimensão subjetiva e individual, vamos refletir, de forma mais embasada, sobre a relevância dessa atividade na formação da criança.

O brincar é uma ação importantíssima para o desenvolvimento do ser humano desde sua infância, pois essa atividade contribui significativamente para a constituição dos sujeitos. Contribui para a construção de valores, para a socialização e para o desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas: físicas, psicomotoras, cognitivas, emocionais etc.

Brincar é uma das principais atividades da criança. É por meio da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois. Dessa forma, aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos (Pozas, 2011, p.15).

Para explicar a importância do brincar, do brinquedo e das brincadeiras para as crianças, Kishimoto (1994) nos lembra da **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, aprovada pelas Nações Unidas no ano de 1959. Essa Declaração define os princípios que são a base dos direitos das crianças. Assim toda a criança e todo adolescente possui direitos, sendo alguns deles:

- Direito à vida e à saúde
- Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade
- Direito à convivência familiar e comunitária
- Direito à educação, cultura, ao **esporte** e ao lazer
- Direito à profissionalização e à proteção no trabalho
- Direito a ser a primeira a receber proteção em acidentes, calamidades ou desastres

- Direito a crescer em um ambiente de amor, segurança e compreensão
- Direito a não ser discriminado por raça, religião ou posição social
- Direito a receber educação primária gratuita e de qualidade
- **DIREITO A BRINCAR E SE DIVERTIR**

Então, se brincar é um direito, significa que a importância dessa atividade é indiscutível, concorda?

A essência da criança está no brincar. Vamos entender mais sobre isso assistindo ao vídeo *O Começo da Vida: Brincar*



 O Começo da Vida: Brincar

Conforme Lino Macedo (1995), nos dois primeiros anos de vida a criança tem duas formas de brincar. A primeira é a **brincadeira com os adultos**. A criança precisa da ação dos adultos, uma vez que são as pessoas que se comunicam com as crianças, que falam, sinalizam com ela, que cantam e dançam com ela, que a fazem rir, que lhe contam histórias.



O segundo tipo é a **brincadeira com os objetos**, com ou sem outras crianças junto.



Essas duas formas de brincadeira nos dois primeiros anos de vida preparam a criança para a **brincadeira simbólica** que se dá a partir dos dois anos.

Para Kishimoto (1994), a importância do brincar se justifica na medida em que essa atividade oportuniza à criança vários aprendizados e competências importantes, o que inclui: a liberdade, a decisão, a escolha, a experiência, a organização, a imitação, o movimento corporal, a representação, a expressão, a comunicação, entre tantos outros aspectos.

Disponibilizar à criança objetos e brinquedos ao seu alcance, desde quando bebês, significa garantir seu direito de escolher, decidir, protagonizar suas próprias ações e intenções. Portanto, de nada adianta ambientes, quartos, salas, brinquedotecas com objetos e brinquedos que não estejam ao alcance dos pequenos. Esses objetos estarão ali cumprindo uma função meramente decorativa. "O direito do bebê pelo brinquedo precisa ser ofertado de modo que ele tenha acesso ao brinquedo" (Kishimoto, 2011).

Por volta dos nove meses o bebê geralmente já consegue se colocar sentado, e poucos meses depois, em torno dos dez meses, ele engatinha. Subsequentemente, lá pelos onze meses, consegue se levantar e dar os primeiros passos se apoiando e, em seguida, caminha sozinho (entre os 12 e 14 meses).

Quando a criança se senta, engatinha e realiza os primeiros movimentos de locomoção e deslocamento pelo espaço, ainda que seja no espaço em seu entorno, ela já pode, por exemplo, **escolher** o brinquedo que quer e, inclusive, **ir ao encontro dele**.

Quando a criança consegue ficar em pé, andar e se locomover pelo espaço, a importância do brincar, sobretudo com objetos e/ou brinquedos que instiguem **novos movimentos e posturas corporais**, se intensifica ainda mais.



NA PRÁTICA

Para ilustrar o que estamos abordando, pensemos em uma carriola (carrinho de mão), por exemplo.

Ao conduzir uma carriola para lá e para cá a criança desenvolve incontáveis habilidades, que vão para além de tudo aquilo que já foi mencionado em termos de liberdade, escolha, tomada de decisão.

Conduzir uma simples carriola demanda da criança uma riqueza de movimentos. Desde a ação de empunhar os cabos/alças da carriola e deslocá-la pelo ambiente – o que lhe demandará **noções de espaço, localização, ambiente**, e também **transposição de obstáculos, organização e ordenação visual-espacial** até a ação de colocar e/ou tirar conteúdos de sua caçamba (areia, objetos, água, brinquedos) – exigindo-lhe desafios **de mobilidade, equilíbrio, coordenação, controle, força, gerenciamento corporal** (braços, pernas, mãos, dedos).



Dos dois anos de idade em diante, as crianças entram numa fase em que o brincar compreende a dimensão da **imitação, da imaginação e do faz de conta**. Nesse período as brincadeiras simbólicas passam a ter um lugar central no brincar. A criança começa a **imitar as ações do adulto**.

Oportunizar a criança o contato com objetos e/ou brinquedos que representem objetos de seu cotidiano é uma forma de possibilitar a **verificação** por si só, em sua própria **experiência corporal e sensível** (sentindo e vivenciando), a ação de manusear e usar tal objeto tal como se faz no mundo real do adulto. Por exemplo: **verificar e experienciar** a ação de servir uma xícara de café/chá com um bule, ou de mexer o conteúdo da xícara com uma colher.

Figura 1 - Criança brincando de "chazinho"



A criança entra no mundo do faz de conta para dominar as coisas que vê, observa e percebe. Especialmente as coisas do dia a dia, da sua vida cotidiana e de tudo o que envolve o ambiente na qual vive e convive. Assim, "Oferecer brinquedos que representem o mundo doméstico é fundamental para a criança se desenvolver" conforme afirma Kishimoto (2011). Todas as habilidades que ela desenvolverá com esses brinquedos contribuirão significativamente com sua expressão, com sua comunicação (verbal e não verbal) e, especialmente, com o desenvolvimento de sua linguagem.

No brincar, a comunicação por meio da palavra – seja essa uma palavra vocal-auditiva (línguas orais) ou uma palavra corporal-visual (línguas sinalizadas) – é crucial para a criança processar, externar e, por conseguinte, assimilar cada vez melhor a representação da realidade que a circunda.

Para Mello (2007) é pelo brincar que a criança desenvolve ainda mais a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória e os sentimentos morais. Também controla a própria conduta, aprimora sua capacidade de conviver no coletivo, já que a brincadeira de protagonizar papéis nada mais é do que representar o que está apresentado diante de si em sua vida diária.

Ainda na visão de Kishimoto (2011), para além do já exposto, a importância do brincar se justifica também porque **brincar compreende o corpo, o movimento, a afetividade**. Auxilia também no enfrentamento de frustrações, no saber esperar, na compreensão de ganhar e perder.

Crianças que brincam bastante, desenvolvem o espírito de liderança, aprimoram sua capacidade de **criatividade, originalidade, inventividade, flexibilidade, raciocínio lógico e abstrato**. Crianças que brincam mais, aprendem mais, pois desenvolvem a habilidade do diálogo, suas **competências interpessoais**, o enfrentamento de situações adversas, o **discernimento e a empatia com a diversidade**.

2.2 Brincadeira, brinquedo e jogo

Historicamente, o termo em Língua Portuguesa **brincadeira** sempre esteve relacionado aos termos **brinquedo e jogo**. Existe uma relação entre esses três conceitos, isso porque seus significados se atravessam.

Brincadeira, brinquedo e jogo não possuem um conceito único e as diferenças conceituais costumam ser identificadas por diferentes autores e suas respectivas abordagens teóricas. Um ponto em comum, no entanto, é o fato de a palavra **brincar** ser polissêmica [1], tal como o sinal BRINCAR em Libras.

[1] Uma palavra polissêmica é aquela que apresenta um grande número de significados em uma só palavra. O seu significado dependerá do contexto em que estiver inserida.

Neste material nos baseamos nos conceitos definidos pelo pesquisador francês Gilles Brougère (1991; 1995) e nos entendimentos da pesquisadora brasileira Tizuko Morchida Kishimoto que, em sua obra *O Jogo e a Educação Infantil* (1994), define objetivamente:

- a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras;
- o brinquedo como objeto, suporte da brincadeira; e
- o jogo como ação lúdica que envolve situações estruturadas pelo próprio tipo de material.

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1983, p. 228) o termo **brinquedo** pode significar indistintamente objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de criança e brincadeiras.

Para Kishimoto (1994) o sentido usual permite referenciar os três termos como sinônimos, mas essa situação, na perspectiva da autora, reflete o pouco avanço dos estudos na área.

Não há um conceito único, “correto” e definitivo. Nossa intenção aqui não é ter a preocupação de uma definição exata, tampouco uma explicação prescritiva de cada termo. Mas, sim, apontar algumas ideias que nos ajudarão no trabalho na educação lúdica com as crianças surdas e ouvintes.

Brougère (1991) entende que os **brinquedos** – aqueles construídos especialmente para as crianças – adquirem sentido lúdico quando funcionam como suporte da brincadeira, pois caso contrário, são meros objetos. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto.

Para Kishimoto (1994) os **brinquedos** podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas os **jogos** (como os de tabuleiro), trazem regras estruturadas que definem a situação lúdica.

O **brinquedo**, enquanto objeto, é o suporte da brincadeira e não deve ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois evoca criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil (Kishimoto, 1994). Para a autora, brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Conforme Brougère (1995), o **brinquedo** supõe uma relação com a infância e uma indeterminação quanto ao uso. Isto é, a inexistência de regras que organizem o uso do objeto. "O brinquedo não é a materialização de um jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade" (p. 15).

Já o **jogo** implica de maneira explícita o lúdico que assume a forma de regra ou de uma restrição interna que constituem uma estrutura preexistente ao material.



Saiba mais:

A partir do século XIX houve uma mudança na concepção de criança e também na concepção de brincadeira, que antes era vista como uma distração, uma recreação apenas.

No final do século XIX novos discursos pedagógicos sobre jogo também surgiram, uma vez que surgiu a noção de jogo educativo para conciliar a presença do jogo com o objetivo educativo.

A obra de Pieter Bruegel, *Jogos Infantis*, de 1560, insere-se no contexto da pintura flamenga do período da Renascença com aspectos de nítida particularidade. Sua temática, primeiramente, a exemplo de outras pinturas de considerável importância no estudo da obra de Bruegel (Cabral, 2012), volta-se às manifestações culturais populares.

Observe a imagem abaixo, da obra *Jogos Infantis*, e tente identificar as brincadeiras infantis nela retratadas:



Fonte: meisterdrucke.pt

Algumas das brincadeiras retratadas pelo artista na obra são: pular corda, cavalo de pau, cabra-cega, perna de pau, rodar aros, esconde-esconde, pião, boneca, cabo de guerra, bolhas de sabão.

Além dessas, quais outras brincadeiras você identificou na obra?



LEMBRETE

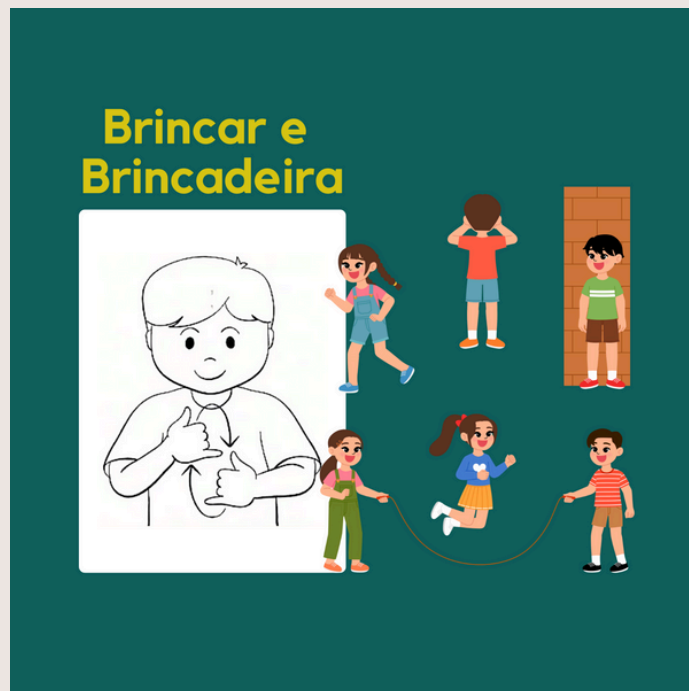
Todo o conteúdo deste módulo está disponível em Libras.



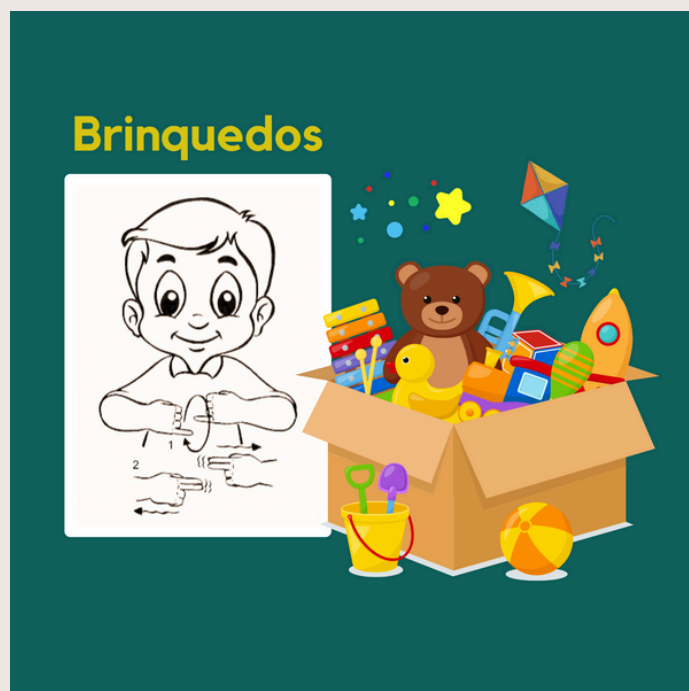
Clique aqui para conteúdo em Libras

2.2.1 Sinais em Libras para brincadeira, brinquedo e jogo

Em Libras, o sinal BRINCAR e BRINCADEIRA é geralmente realizado da mesma forma.



O sinal genérico BRINQUEDO, por sua vez, pode ser realizado a partir de um sinal composto que inclui os sinais BRINCAR + OBJETO + DIVERSOS, o que marca claramente a ideia de que há um objeto qualquer (diverso) envolvido na ação de brincar, na brincadeira.

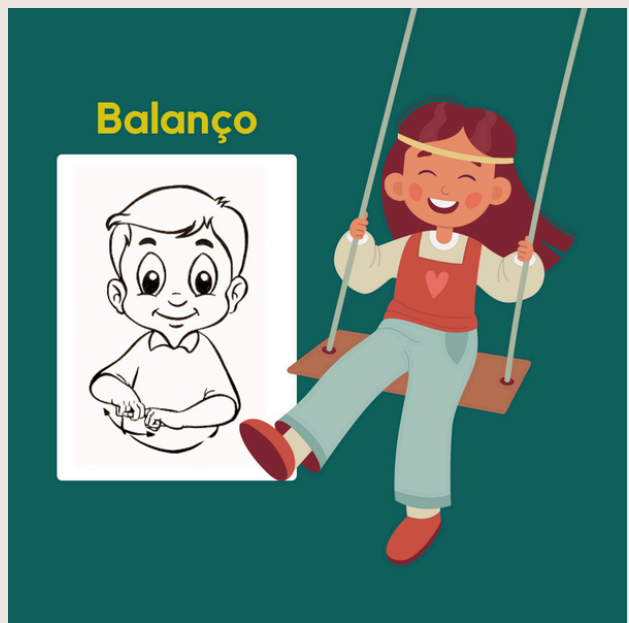
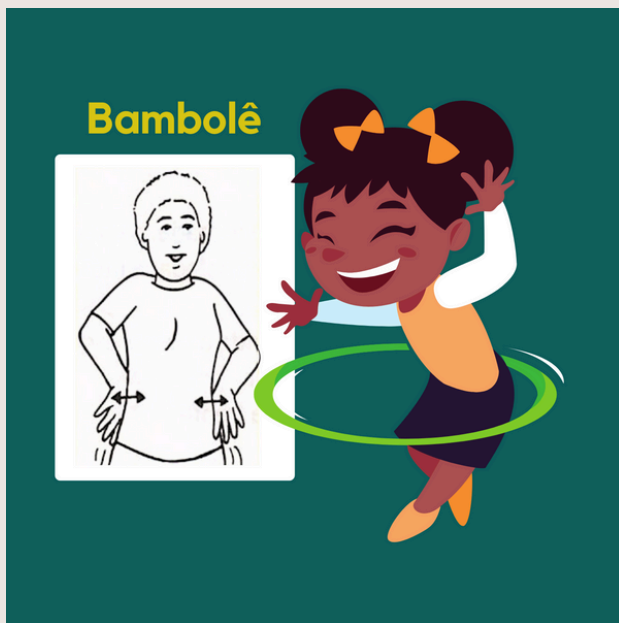


Fonte: ensinesuasmasafalar.blogspot.com

Para além dessa combinação, BRINQUEDO em Libras pode também ser comunicado a partir de um sinal policomponencial (classificador) que descreverá imagetivamente algum aspecto desse objeto.

Exemplos:

BRINQUEDO+BAMBOLE
BRINQUEDO+BALANÇO
BRINQUEDO+BONECA
BRINQUEDO+CARRINHO



Fonte: oficinadelibras.blogspot.com

O sinal de JOGO poderá variar bastante. Em muitos casos poderá ser expresso por meio de um sinal policomponencial (classificador) cuja descrição imagética estará ligada à ação desempenhada para realização de determinado jogo.

Já o conceito de JOGO INFANTIL, usado para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras) não possui um sinal em Libras já convencionado e difundido. Isso também reflete uma carência de aprofundamentos conceituais nessa área por pesquisadores fluentes em Libras.

Vale destacar que a intenção aqui não é aprofundar questões linguísticas, já que nosso foco não é esse. De qualquer forma, convidamos você a observar o sinal BRINCAR (na variação ilustrada a seguir, usual e convencionada) para refletirmos sobre alguns elementos que compõem esse sinal e o conceito de *brincar*.



O sinal BRINCAR em Libras é um sinal bimanual, isto é, realizado com **duas** mãos em **interação**. Ambas realizadas em um **espaço comum** de sinalização (espaço neutro, logo a frente do corpo) e a partir de um **movimento**. Um movimento gramatical que pode ser classificado como: circular, bidirecional, alternado, contínuo e repetido (segundo a classificação de Ferreira-Brito, 1990). Em outras palavras, trata-se de um movimento altamente **dinâmico**.

É interessante observar que esses traços gestuais mencionados, que compõem o sinal BRINCAR, podem ser associados diretamente à semântica (sentido) dos conceitos brincar e jogar, já que se trata de um **movimento de interação dinâmica** entre duas (ou mais) entidades (pessoas/objetos) que compartilham um **espaço em comum**.

2.3 O olhar como primeiro brincar da criança

No livro *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar*, a autora Marina Marcondes Machado (1994) relata que quando estava amamentando sentia que seu seio era como um brinquedo para seu filho bebê. Nas palavras dela:

Quando estava amamentando meu filho, sentia que meu seio era como um brinquedo para ele. Não mamava apenas os dez minutos para obter leite, mas ficava mamando por meia hora, quarenta minutos: sugando, mordendo com suavidade, olhando, passando sua mãozinha pelo meu peito e, às vezes, me mordendo com mais violência, querendo ver minha reação brava com ele! [...] Anos depois, numa classe de alunos, [...] propus a construção de móveis: logo eles associaram o móvel aos nenês e ao quarto de nenês: "É aquilo que fica pendurado lá em cima pro nenê ficar olhando!..." [...] Ao que eu respondi sim, e que esse era um brinquedo de nenê; porque antes de ele conseguir segurar um chocalho ou qualquer outro objeto, o bebê olha, e olhar é um primeiro brincar.

Se entendermos que o olhar é o primeiro brincar de um bebê, então podemos concluir que, para um bebê surdo, esse brincar a partir do olhar, ou o brincar com os olhos, é algo que genuinamente o acompanhará por todo o seu desenvolvimento.



Se você já estudou sobre o desenvolvimento de bebês e crianças surdas, sabe que eles se constituem essencialmente pelo sentido da visão. Os surdos percebem o mundo a sua volta pelo olhar, pelo enxergar, pela *visualidade*.

Portanto, no trabalho pedagógico com surdos, toda proposição, mediação, ação e planejamento didático, deverá levar em conta essa particularidade visual das crianças surdas.

Por isso, quando você refletir sobre o brincar, sobre a ludicidade e o movimento infantil, bem como sobre os demais conteúdos trazidos neste material, é imprescindível que você tenha a **visualidade da criança surda** como um pilar central.



Na prática

O móbile é um brinquedo importante para estimular o desenvolvimento visual e motor dos bebês e pode ser colocado no berço a partir do segundo mês, pois é nesse período que a criança passa a ter uma visão mais focada e começa a identificar as cores.


Nos primeiros meses, deve-se optar por móveis mais simples, sem tantos elementos e cores. À medida em que a criança se desenvolve, é possível disponibilizar móveis mais coloridos e com mais elementos.




NA PRÁTICA

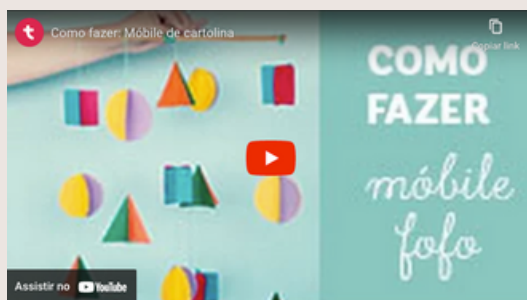
Nos vídeos abaixo, apresentamos o passo a passo para você construir um móbile para bebês ou crianças pequenas.




 Como fazer móbile



 Como fazer móbile



 Como fazer móbile



LEMBRETE

Todo o conteúdo deste módulo está disponível em Libras.



Clique aqui para conteúdo em Libras

2.3.1 Visualidade Surda

No Brasil, uma das pesquisadoras surdas pioneiras a falar sobre **visualidade surda** foi a professora Ana Regina e Souza Campello. Em sua tese de doutorado, intitulada **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**, defendida em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ela discute a visualidade como processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Para a autora, a visualidade surda se constitui através dos signos visuais e da língua de sinais, que é também visual. "O ato de ver ou de olhar o mundo exige uma mediação semiótica, uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa" (Campello, 2008, p.17).

Segundo ela, os surdos, desde seu nascimento, adquirem e operam gradativamente os signos visuais como algo íntimo, genuíno, o que faz despertar sua consciência interna já no momento do nascimento e do desenvolvimento da linguagem.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam da interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (Campello, 2008, p. 22).



A professora Ana Regina Campello é surda e militante nas causas sociais, políticas, educacionais e de Língua de Sinais da comunidade surda. Nasceu em São Luís, no Maranhão, mas cresceu na cidade do Rio de Janeiro.

Tem formação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008).

Fundou e presidiu a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS.

É professora adjunta do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos na disciplina: Estudos Surdos e Prática Pedagógica. Possui experiência na área de Educação e Linguística, com ênfase em Educação Bilíngue, Educação Inclusiva e Sociolinguística e Visualidade Surda.



Ana Regina Campello



Assista ao vídeo da série Manuário, desenvolvido pela TV INES, que conta um pouco sobre a história da professora Ana Regina Campello.

Conheça também a tese defendida pela professora Ana Regina Campello em 2008 na UFSC.



Aspectos da visualidade na educação de surdos

2.4 O corpo como primeiro brinquedo da criança

Uma vez que compreendemos que o corpo é o primeiro brinquedo da criança, podemos inferir que o primeiro brinquedo da criança surda é seu corpo em todo seu potencial comunicativo, expressivo e linguístico.

Surdos são indivíduos genuinamente corporais, desde que nascem. O potencial de sua corporalidade é identificado desde cedo, uma vez que se comunicam e se relacionam com o mundo por meio do corpo.

Como antes mencionado, crianças surdas apreendem o mundo pelo sentido da visão. Da mesma forma, se relacionam com o mundo e a ele respondem e se expressam por meio do seu corpo.

Outro pilar central que você deve ter em mente quando pensar no desenvolvimento da criança surda, no seu brincar, movimento e ludicidade, é a **corporalidade**.

Corporalidade se refere à compreensão do corpo, através das suas sensações e movimentos, pelo qual estabelecemos nossa relação com o mundo (Lima; Pelegrini, 2013). Reúne as percepções de corpo, movimento e ambiente.

Para Silva (2014, p.16) "A corporalidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que, em alguma medida, seja compartilhada por todos.

De acordo com Gonçalves (1994, p.13)

A forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim, uma construção social resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até mesmo podemos dizer, direcionando sua forma de pensar, sentir e agir.



As práticas corporais fazem parte da corporalidade humana e se manifestam na cultura de um povo através dos jogos, das danças, dos esportes. São uma forma de linguagem com profundo enraizamento corporal (Silva, 2014).



No artigo *A criança surda "falando" pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo*, a pesquisadora Maria Carmen Euler Torres apresenta o relato de uma pesquisa com crianças do G4 (entre 3 e 4 anos), sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças surdas.



A criança surda "falando" pela brincadeira

2.5 O brincar da criança surda

Você já se perguntou como a criança surda brinca? É igual ao brincar da criança ouvinte?

Brincando, a criança internaliza e incorpora elementos e informações do mundo a sua volta e pode representar tudo aquilo que ela deseja expressar, aquilo que já internalizou do meio em que está inserida. Isso vale tanto para crianças surdas quanto ouvintes.

Mas, vamos focar agora no brincar da criança surda. Silva (2006) elencou três formas do brincar da criança surda:

- 1.a criança brinca com o brinquedo de acordo com o significado a ele adquirido;
- 2.a criança faz uso convencional do brinquedo, mas acrescenta elementos de sua imaginação; e
- 3.a criança rompe com o significado original do objeto, dando a ele qualquer outra representação.

Algumas cenas observadas no brincar das crianças surdas são comuns também as crianças ouvintes. No entanto, há situações que chamam a atenção no brincar das crianças surdas, nas quais elas reproduzem sua compreensão visual e não auditiva, como, por exemplo, em cenas com situações musicais.

Silva (2002, p. 25), em um dos episódios de sua observação de crianças surdas, relata:

Episódio 3: O show

Lucas está em cima de um tablado, usando óculos e brincando de imitar um cantor. Ele faz de conta que está tocando guitarra; movimenta o corpo para os lados, balança a cabeça, ajoelha mexendo o corpo para frente e para trás, como se fosse um cantor de rock. Vinicius, observando atentamente seu colega, aproxima-se e começa a imitá-lo. De repente, Lucas desloca-se para uma mesa e pega óculos escuros, que estavam em cima dela. Então, troca os óculos, aproxima-se de Vinicius oferecendo o sobressalente. Vinicius aceita a oferta do colega e ambos continuam a brincar de cantores, parecendo que estão realizando um show de rock.

No relato acima, podemos perceber que o fato de serem surdos, não impediu que os dois meninos interagissem na brincadeira e incorporassem elementos visuais da situação. A incorporação de elementos do mundo ouvinte pelas crianças surdas, evidencia que elas querem representar, interagir e compreender o meio no qual estão inseridas, querem pertencer a esse meio.



No site do INES estão disponíveis atividades e brincadeiras que podem ser desenvolvidas com crianças surdas.



[Brincadeira para crianças surdas](#)



LEMBRETE

Todo o conteúdo deste módulo está disponível em Libras.



[Clique aqui para conteúdo em Libras](#)

2.5.1 A constituição da linguagem e as brincadeiras entre pares

A linguagem faz parte do desenvolvimento humano e com os surdos acontece através da língua de sinais. É a partir do desenvolvimento linguístico que o sujeito surdo compreende e interage no mundo que o cerca de forma dialógica (Nascimento, 2015).

De acordo com a autora, muitas crianças surdas, por nascerem em famílias ouvintes, têm contato tardio com a língua de sinais. Por isso, acabam desenvolvendo a linguagem de forma diferenciada quando comparadas com crianças surdas que tiveram contato com a língua de sinais desde cedo.

Ao pesquisar a respeito do uso de recursos linguísticos pelas crianças surdas, Góes (2002, apud Nascimento, 2015, p. 44) concluiu que “[...] as crianças [surdas] recorrem a gestos variados, expressão facial ou corporal e contato físico, muitas vezes sem o acompanhamento de sinais [...]”.

Quando a criança possui acesso a língua de sinais, ela consegue estabelecer uma comunicação para organizar sua brincadeira e, dessa forma, divide papéis e compartilha as etapas da brincadeira com outras crianças (Nascimento, 2015). Os sinais contribuem para a sua plena comunicação e socialização e, nas brincadeiras com outras crianças, são utilizados de forma mais intensa para a comunicação e a organização do brincar, como relata Silva (2006, p.128):

[...]As brincadeiras entre pares exigiam maior caracterização dos papéis representados e as crianças se utilizavam mais intensamente dos recursos expressivos e sinais, entre outros, para compor a cena lúdica”. Na verdade, o par (o outro) precisava entender de algum modo o que estava acontecendo, “quem encenava o que”, garantindo a continuidade da brincadeira.

Mas é observável que as crianças não fazem o uso intenso de sinais no decorrer da brincadeira, o que pode ser associado à falta de domínio, mas também ao fato afirmado por Góes (2002, apud Nascimento, 2015, p. 45) que “[...] o brincar envolve muitas ações com objetos, sendo que a necessidade de manuseá-los seria um obstáculo para a realização dos sinais”.

Algo interessante a se ressaltar é que nas brincadeiras das crianças surdas há uma representação de vários eventos cotidianos, que possuem sinais específicos, que nem sempre serão do domínio da criança, como descreve Góes (2002, apud Nascimento, 2015, p.45):

É presumível que as crianças [surdas] conheçam só parcialmente o discurso típico das pessoas transformadas em personagens (o médico, o bombeiro, as figuras de televisão), pois significam visualmente as ocorrências, deduzindo significados do contexto, das ações, dos gestos, das expressões faciais e de alguma leitura labial.



De alguma forma, a comunicação é estabelecida entre os pares de crianças surdas e não surdas durante o brincar. Essa comunicação e interação contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades que não seriam desenvolvidas caso a criança convivesse apenas com adultos (Nascimento, 2015).

Para a autora, no decorrer do brincar é possível observar momentos em que a criança brinca sozinha e momentos em que brinca com seus pares. A interação entre os pares, durante a brincadeira, contribui para a construção da personalidade e possibilita o compartilhamento de novos conhecimentos.

Em meio a essa rede interacional, a criança irá formando sua identidade, caracterizada pela sua apropriação singular de valores, normas e costumes do contexto social em que está inserida. Nesse processo em que assimilará esses elementos do seu meio, irá também transformá-los, configurando a sua forma particular de ser, fazendo com que seja vista como diferenciada em relação aos demais membros do seu grupo ao mesmo tempo em que é reconhecida como parte dele (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 36).

A interação entre crianças surdas e ouvintes é importante para haver uma troca das experiências culturais vividas por cada uma, nas quais será construído o respeito com as particularidades apresentadas por cada criança, considerando os aspectos da realidade em que vivem. Também é possível visualizar uma caracterização de papéis, feita através do uso de gestos e sinais, quando a brincadeira é realizada entre pares.



Na prática

O livro *Práticas e experiências bilíngues no cotidiano da educação de surdos*, organizado por Aline Gomes da Silva e Flavio Eduardo Pinto da Silva e publicado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES em 2022 apresenta experiências de professores na educação de crianças surdas.

Dentre as experiências relatadas no livro, destacamos duas, apresentadas no capítulo 1 e no capítulo 3 do livro e que complementam e ilustram os assuntos que abordamos neste material.



Trava-Libras: um relato de experiência em sala de aula com alunos surdos



Vamos pular Amarelinha?

Considerações Finais

Neste material você estudou sobre o movimento, a ludicidade, o brincar, a brincadeira e a importância do desenvolvimento desses aspectos na educação das crianças surdas e ouvintes.

Percebeu que o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem, das habilidades motoras, do pensamento, da criatividade e favorece a interação com os pares, permitindo que a criança amplie seu vocabulário e o domínio dos sinais.

Você também aprendeu que movimento é vida, e que inserir o movimento na educação é imprescindível para promover o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social saudável das crianças.

Compreendeu que a ludicidade nos remete ao brincar, à participação em jogos, à interação com outras crianças e que a construção da cultura lúdica é produto da interação social.

Por fim, você estudou que podemos considerar o olhar como o primeiro brincar da criança, o que nos remete a importância da visualidade surda e do corpo como objeto do brincar pelas crianças surdas.

Esperamos que você tenha lembrado um pouco da sua infância, das brincadeiras que gostava, das atividades que realizava e que possa, a partir das ideias e sugestões que apresentamos, construir um ambiente lúdico e saudável para seus alunos.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em: 17 set. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995.

CABRAL, Arthur Simões Caetano. A Sociedade do Século XVI e a Pintura Renascentista Flamenga: análise iconográfica e iconológica da obra *Jogos Infantis* (1560), de Pieter Bruegel. **Anagrama**. v.5, n.4, p. 1-15, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2012.35655>. Acesso em: 27 set. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 27 set. 2024.

CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos - Natureza e cultura em interação. In: CARVALHO, Alysson.; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 31-49.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1983.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB. **Espaço**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.22-45, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/35>. Acesso em: 27 set. 2024.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-43.

LEPIKSON, Bianca Becker. **Brincando na web**: descrição e análise das atividades lúdicas desempenhadas por crianças de cinco a 12 anos na internet. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/bianca_lepikson.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

LIMA, Débora Cíntia Cazonato de; PELEGRINI, Thiago. Corpo e corporalidade: um debate sobre o conceito e a vivência dos alunos sobre estética corporal. In: PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, v.1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edfis_artigo_debora_cintia_cazonato_de_lima.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.93, p.5-10, maio 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/613.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 15, p.111-130, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 18 set. 2024.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Simão de. A ludicidade como estratégia didática favorecedora de aprendizagens significativas e criativas. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco de; MIRANDA, Simão de (Orgs). **Ludicidade: desafios e perspectivas em educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

NASCIMENTO, Thays Vieira. O brincar das crianças surdas. 2015. 56 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228>. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. 3.ed. 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**, Campinas, v.26, n.69, p.121-139, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200002>. Acesso em: 26 set. 2024.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Rio de Janeiro: Senac, 2011.

WHITEHEAD, Margaret. The history and development of physical literacy. **Journal of Sport Science and Physical Education**, n.65, out. 2013, p.21–27. Disponível em: https://www.icsspe.org/sites/default/files/bulletin65_0.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

WHITEHEAD, Margaret (org.). **Letramento Corporal: atividades físicas e esportivas para toda a vida**. Tradução: Leonardo Pinto Silva. Revisão técnica: Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas e Edison de Jesus Manoel. Porto Alegre: Penso, 2019.

Ficha técnica

Conteúdo

Carmem Cristina Beck (cap.1)

Natália Schleder Rigo (cap.2)

Design instrucional

Caroline Lengert

Design gráfico

Daniel Mazon da Silva

Jennifer Patricio Candido

Equipe de Tradução

Tradutores Surdos

Gabriel Finamore de Oliveira

Nicolly Danielski dos Santos

Simone Gonçalves de Lima da Silva

Tradutores Ouvintes

Priscila Paris Duarte

Saionara Figueiredo Santos

Tatiane da Silva Campos

Edição de Vídeo

Andres Leonardo Salas Garces

Lincoln Santos da Rosa

Revisão Textual

Ana Paula Flores



EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LITERATURA, VISUALIDADE E LUDICIDADE



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

