

# Inclusão e Educação 4

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini  
(Organizadoras)



 **Atena**  
Editora

Ano 2019

**Danielle H. A. Machado**  
**Janaína Cazini**  
(Organizadoras)

# **Inclusão e Educação**

## **4**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 4 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-032-2

DOI 10.22533/at.ed.322191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Educação inclusiva. 4. Incapacidade intelectual. I. Machado,  
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu volume IV, apresenta em 24 capítulos, os novos conhecimentos científicos e tecnológicos para a área da saúde especial das modalidades da saúde intelectual, mental da Educação Inclusiva e os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

A Educação por Inclusão engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas tecnológicas nas áreas do Ensino, nos estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais de conduta na sala de aula, no atendimento educacional especializado e na subjetividade do professor e do estudante na relação com as dificuldades de aprendizagem escolar. Esses são alguns dos desafios à inclusão que visam o aumento benéfico, produtivo na qualidade do ensino e desenvolvimento do aluno especial. Além disso, a crescente demanda por conceitos e saberes que possibilitam um estudo de melhoria no processo de participação e aprendizagem à educação inclusiva aliada a necessidade de recursos específicos.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume IV é dedicado ao público de pessoas que possuem deficiência e dificuldade psicológica de aprendizagem na perspectiva das Instituições de Ensino ao atendimento educacional especializado.

Este volume, apresenta artigos que abordam as experiências do ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, desde os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica às séries mais avançadas como a metodologia do ensino da matemática III como espaço de discutir educação matemática inclusiva, também, artigos que traçam a Educação e ensino na sociedade da informação e da comunicação, as contradições no discurso de inclusão e exclusão vigentes na sociedade brasileira e alguns artigos que apresentam didáticas para a confecção de brinquedos pedagógicos.

Assim, aos componentes da esfera educacional que obtiveram sucesso mesmo com os desafios encontrados, a mediação pedagógica como força motriz de transformação educacional e a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar o aprendizado do discente especial.

Ademais, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores às práticas educacionais, às contribuições do discurso, didática e ensino à quem ensina, aos alunos especiais na transação da escola regular sob um olhar da psicopedagogia e aos educadores que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA III COMO ESPAÇO DE DISCUTIR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>José Jefferson da Silva</i> <i>Tânia Maria Goretti Donato Bazante</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3221915011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Ana Carolina Brandão Verissimo</i> <i>Andréia Mendes dos Santos</i> <i>Fábio Soares da Costa</i> <i>Renata Santos da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3221915012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>23</b>
A INCLUSÃO NA ESCOLA E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim</i> <i>José Rogério Silva da Costa</i> <i>José Jefferson Gomes Eufrásio</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3221915013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
CAMINHOS PARA INCLUSÃO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
<i>Glaé Corrêa Machado</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3221915014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>45</b>
A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE NA RELAÇÃO COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS À INCLUSÃO	
<i>Telma Silva Santana Lopes</i> <i>Maristela Rossato</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3221915015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>57</b>
AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO VIGENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA	
<i>Giuza Ferreira da Costa Victório</i> <i>Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra</i> <i>Francimar Batista Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3221915016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>65</b>
CONFEÇÃO DE BRINQUEDO PEDAGÓGICO COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS PARA ESCOLAS PÚBLICAS DE CABEDELO	
<i>Juçara dos Santos Ferreira Dias</i> <i>Adriana Travassos Duarte Jácome</i> <i>Rachel de Oliveira Queiroz Silva</i>	

*Mellyne Palmeira Medeiros*

**DOI 10.22533/at.ed.3221915017**

**CAPÍTULO 8 ..... 77**

EDUCAÇÃO E ENSINO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

*Izabel Cristina Barbosa de Oliveira*

**DOI 10.22533/at.ed.3221915018**

**CAPÍTULO 9 ..... 86**

NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO POSSÍVEL PARA A PRÁTICA DOCENTE

*Leandra da Silva Santos*

*Edivânia Paula Gomes de Freitas*

*Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo*

**DOI 10.22533/at.ed.3221915019**

**CAPÍTULO 10 ..... 95**

LER, JOGAR E ESCREVER: SINALIZANDO ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

*Mariana Gonçalves Ferreira de Castro*

*Celeste Azulay Kelman*

*Maria Vitória Campos Mamede Maia*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150110**

**CAPÍTULO 11 ..... 106**

O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA?

*Paulo Roberto Brancatti*

*Renata Portela Rinaldi*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150111**

**CAPÍTULO 12 ..... 117**

O TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CAMINHANDO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

*Daniela Santos Alves de Lima*

*Viviane França Lins*

*Rafaella Asfora Lima*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150112**

**CAPÍTULO 13 ..... 125**

OS ENTRAVES DA INCLUSÃO: LEITURA E PRODUÇÃO PARA SURDOS E OUVINTES

*Lídia Maria da Silva Santos*

*Pâmela dos Santos Rocha*

*Shirley de Souza Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150113**

**CAPÍTULO 14 ..... 134**

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A INCLUSÃO DE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS, NUMA MESMA SALA DE AULA NO ENSINO DA EJA

*Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas*

*Maria José Guerra*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150114**

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>145</b>
REFLETINDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS FALAS DOS PRÓPRIOS ESTUDANTES	
<i>Tereza Cristina Bastos Silva Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32219150115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>156</b>
A INCLUSÃO DE DIFERENTES GRUPOS MEDIADA PELO ESPORTE NO PROGRAMA LABORATÓRIO PEDAGÓGICO DE SAÚDE, ESPORTE E LAZER DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARÁIBA	
<i>Ana Vitória Guerra Nunes</i>	
<i>Anny Sionara Moura Lima Dantas</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32219150116</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>164</b>
ZONA RURAL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE PROTAGONIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR	
<i>Edileuza Francisca da Silva Mesquita</i>	
<i>Acleylton Costa</i>	
<i>Arségila Sandra Ferreira das Neves</i>	
<i>René Armando Flores Castillo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32219150117</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>172</b>
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE CONDUTA NA SALA DE AULA	
<i>Joana Paula Costa Cardoso e Andrade</i>	
<i>João Maria Cardoso e Andrade</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32219150118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>184</b>
O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO COMBATE AO PRECONCEITO	
<i>Francisco Leandro de Assis Neto</i>	
<i>Gracielle Malheiro dos Santos</i>	
<i>Cleyton César Souto Silva</i>	
<i>Leonídia Aparecida Pereira da Silva</i>	
<i>Liliane Lima de Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32219150119</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>193</b>
SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Ana Paula Lima Carneiro</i>	
<i>Ananeri Vieira de Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32219150120</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>206</b>
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ASSESSORAMENTO AO AEE DAS ESCOLAS RURAIS DE CRUZEIRO DO SUL/AC	
<i>Francisca Adma de Oliveira Martins</i>	
<i>Deolinda Maria Soares de Carvalho</i>	
<i>Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto</i>	
<i>Nayra Suelen de Oliveira Martins</i>	

**DOI 10.22533/at.ed.32219150121**

**CAPÍTULO 22 ..... 216**

CULTURA LETRADA E TDICS: ANÁLISES NA GENERALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

*Edgard Leitão de Albuquerque Neto*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150122**

**CAPÍTULO 23 ..... 224**

PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DE DISCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Thelma Helena Costa Chahini*

*Sadao Omote*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150123**

**CAPÍTULO 24 ..... 236**

A CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA EJA

*Lidiane Moreira Silva de Brito*

*Laurênia Souto Sales*

*Marluce Pereira da Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.32219150124**

**SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 247**

# CAPÍTULO 10

## LER, JOGAR E ESCREVER: SINALIZANDO ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

### **Mariana Gonçalves Ferreira de Castro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da (PPGE).  
Rio de Janeiro – RJ

### **Celeste Azulay Kelman**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/  
UFRJ), Professora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação . Coordenadora do  
GEPeSS – Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre  
Surdez-Rio de Janeiro-RJ

### **Maria Vitória Campos Mamede Maia**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/  
UFRJ), Professora do Programa  
de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro-  
RJ

**RESUMO:** Este artigo procura discutir algumas estratégias que possibilitam o aprendizado da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua (L2) em uma perspectiva bilíngue, considerando a Libras como sendo a primeira língua (L1) da pessoa surda. Apontamos o jogo como um recurso eficiente para ensinar a Língua portuguesa a partir de estratégias visuais e propondo traçar saberes entre os alunos e o professor regente que se apresenta como mediador deste processo. Através do jogo, os estudantes surdos desenvolvem a linguagem e a criatividade possibilitando o

encontro e a troca com o grupo social com o qual convivem. A aprendizagem consiste no processo do jogo e não no produto final da atividade. Citamos Vygotsky (2014) para abordar a aprendizagem e a mediação semiótica como elemento necessário no jogo e no processo de leitura e escrita do sujeito surdo. Nos apoiamos em Lacerda (2014) para compreender os processos da educação com bilinguismo para surdos, utilizaremos Vygotsky (1988) para discutir o processo da linguagem a partir do ato de brincar e como essa temática é abordada sob a perspectiva de outros autores. Por fim, relatamos alguns jogos utilizados por uma das autoras deste artigo ao aplicar jogos em uma escola da prefeitura de Niterói. Como resultado, os alunos surdos, inicialmente, sem a proficiência em Libras, conseguiram adquirir e/ou aprender a Libras mesmo com idade considerada avançada segundo a teoria de aquisição de linguagem, aumentaram o desejo pela a leitura e conseguiram produzir textos próximos a sintaxe da Língua de Sinais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras, Língua Portuguesa como L2, Jogos, Surdez

**ABSTRACT:** This article seeks to discuss some strategies that make learning the Portuguese Language to the deaf as a second language (L2) in a bilingual perspective, considering the Pounds as the first language (L1) of the deaf

person. Point the game as an efficient resource to teach the Portuguese language from Visual strategies and proposing draw knowledge between the students and the Regent's professor who introduces himself as a mediator of this process. Through the game, the deaf students develop language and creativity allowing the encounter and exchange with the social group with which to live. The learning is in the process of the game and not the final product of the activity. Quote Vygotsky (2014) to address the learning and the semiotic mediation as a necessary element in the game and in the process of reading and writing of the deaf guy. We lean in Lacerda (2014) to understand the processes of education with bilingualism for the deaf use Vygotsky (1988) to discuss the process of language from the Act of play and how this subject is discussed from the perspective of other authors. Finally, we report some games used by one of the authors of this article to apply games in a school in the city of Niterói. As a result, deaf students, initially without proficiency in Pounds, managed to purchase and/or learn the Pounds even with age considered advanced theory of language acquisition, increased desire for reading and managed to produce texts next sign language syntax.

**KEYWORDS:** Pounds, Portuguese Language as L2, games, Deafness.

## 1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da lei 10436/2002 que dispõem sobre a libras, denominada Língua Brasileira de Sinais, como o principal meio de comunicação e expressão da comunidade surda e referenda a libras como uma língua completa com os mesmos status linguísticos da Língua Portuguesa, e do decreto 5626/2005 que dentre outras disposições, recomenda a educação bilíngue como a mais indicada para a pessoa surda, as propostas educacionais segundo o viés da educação bilíngue começam a estruturar-se no Brasil. Este decreto afirma em seu artigo VI a necessidade das escolas adotarem mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua e no artigo VII afirma que as escolas devem adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em libras. Diante das legislações vigentes, o processo da educação bilíngue para surdos, com o ensino da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, vem sendo objeto de estudos de muitas pesquisas da área.

De acordo com Lodi (2014), estudos sobre educação bilíngue para surdos afirmam que a pessoa surda deve ter a proficiência em Libras como sua primeira língua (L1) e a Língua portuguesa sua segunda língua (L2), devendo ser essa língua oral auditiva ensinada na modalidade recente à leitura e à escrita. Devendo, portanto, o conhecimento/aprendizado da Língua Portuguesa oral ficar a critério da decisão da pessoa surda e/ou da sua família. Nas práticas bilíngues para surdos, é necessário considerar as peculiaridades da Língua de Sinais e seus aspectos culturais inalienáveis, fato que demanda práticas e metodologias de ensino pensadas para o

estudante surdos, a partir da Libras.

Pelo exposto, consideramos a “Pedagogia Visual” ser a estratégia de ensino mais adequada para um trabalho de educação bilíngue para surdos. Lacerda, Santos e Caetano (2014) afirmam: “A Pedagogia é uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre eles está atenta às tendências da chamada Sociedade da visualidade.” Considerando a afirmativa, ao preparar aula para surdos devemos partir do pressuposto de que é através da visão que as pessoas surdas adquirem a linguagem, assimilam conceitos e apreendem o conhecimento de mundo. São seres imersos na cultura visual. Partindo deste princípio, nas aulas para surdos, “não bastam apenas apresentar o conteúdo em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem.” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014: 186). Desta forma, consideramos que a pedagogia visual a ser usada na educação de surdos consiste na

“exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos ‘olhares’ aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético dos surdos.” (CAMPELLO, 2007: 130)

Dentre os artefatos da pedagogia visual, optamos pelo jogo como uma das estratégias exequíveis e eficazes para o ensino da Língua portuguesa para surdo sob uma perspectiva bilíngue e sócio interacionista. Escolhemos o jogo como estratégia de ensino, porque, com essa prática podemos trabalhar a linguagem, a cultura, a imaginação, dentre outros aspectos para o ensino da permitindo a abstração do pensamento. Segundo Huizinga (2007: 7) acrescenta

“Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras”

Sob a ótica interacionista, partimos do princípio que a aprendizagem e o ato de ensinar acontecem em diversas situações, locais e tempos. A criança surda, na maioria das vezes, por possuir pouco, ou nenhuma, vida social que a ponha em contato com a libras, acaba encontrando na escola um ambiente favorável que ocupa este lugar. Um lugar de encontro, de práticas e de trocas sociais, culturais e, porque não dizer, linguísticas. Em geral, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, só têm a escola para comunicar-se em libras. Muitos vivem o isolamento social dentro de suas casas. Devido a isso, o professor de surdos deve promover em sala de aula espaços de trocas culturais, de saberes, de linguagem, de conhecimento. É nesse ato de ir e vir que acontece a aprendizagem. O jogo é o meio pelo qual é permitida esta interação. Este artigo procura deixar um legado para futuras pesquisas da área

para que processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e que as práticas de ensino sejam pensadas a partir das particularidades linguísticas da comunidade surda.

## 2 | O JOGO, A LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com Winnicott (1975), quando a criança brinca, ela é capaz de externar na brincadeira objetos ou fenômenos da realidade externa em que ela vive. É uma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. No ato de brincar a criança manipula fenômenos externos em manifestações de sonhos, desejos dando significado e sentimentos no ato da brincadeira. As brincadeiras são simbolizações e, através delas, a linguagem é internalizada.

Para a criança surda em fase de aquisição de linguagem, o ato de brincar é fundamental para que a mesma possa adquirir a libras. Sem linguagem não há pensamento, o que torna inviável a criatividade, a fantasia, o sonho e o externar sentimentos e desejos. Brincar em e com a Libras ajuda a criança a abstrair o pensamento e a “organizar” seus sentimentos (Moura, 2014). De acordo com Winnicott (1975) as brincadeiras infantis são influenciadas pelo meio exterior e, por conseguinte, a linguagem se transforma e acompanha o desenvolvimento da criança saudável. Vygotsky (1988) ao pesquisar e dissertar sobre diversas deficiências, inclusive a surdez, concluiu que a linguagem diferencia o homem dos animais, dando a esse ser pensante a capacidade de manter e compartilhar, socialmente, um código de comunicação, a língua. No caso das crianças surdas congênicas, elas não irão adquirir a linguagem oral da mesma forma que as crianças ouvintes. Luria, afirma que nos primórdios da espécie humana a comunicação se dava através de gestos. Atualmente, entre as crianças brasileiras, a Libras, desempenha o mesmo papel e a função da linguagem oral. Podemos afirmar que o problema do surdo não é orgânico e sim social e cultural. A escola como mais um espaço cultural pode e deve promover momentos em que a criança surda adquira a Libras de forma natural em contato com outros surdos, intérpretes, professores e demais integrantes das equipes da unidade escolar, usuários da libras.

Godfeld (1997) nos contempla com um panorama significativo da real situação dos estudantes surdos ao destacar que:

“A nossa realidade (do Brasil e da maioria dos países), [...] é que as crianças surdas não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua de sinais num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes (se é que não podemos afirmar, sempre), sofrem atraso de linguagem.” (p.78)

Durante a primeira infância a brincadeira antecede a fala e nas outras fases

do desenvolvimento, a fala passa a organizar e planejar as brincadeiras. Goldefeld (1997), diz, ainda, que na idade escolar, por volta dos seis ou sete anos de idade, a brincadeira torna-se independente dos objetos e transforma-se em devaneio. Porém isto só acontecerá se a criança adquirir linguagem. Todo o processo do desenvolvimento é organizado pela linguagem. No caso da criança surda, se ela não for exposta a língua de sinais desde a mais tenra idade, da mesma forma que a criança ouvinte, podemos dizer que possivelmente ela não atinja a idade escolar com brincadeiras independente de objetos. Enquanto bebê o processo do ato de brincar é manipular objetos. Nesta fase, a criança surda não se diferencia da criança ouvinte. Pois, o objetivo da brincadeira desta faixa etária é o próprio processo de brincar. Porém, na fase escolar, mesmo que a criança crie uma “linguagem caseira”, que somente a família compreenda, esta comunicação será insuficiente para que o pensamento desta criança seja abstrato. Moura, afirma:

“É muito importante que a libras esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a libras, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a Língua portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Esse é o princípio que rege uma aquisição bilíngue para surdos que possa ser realizada com êxito.”(2014: 17)

De acordo com Alencar (2003), atualmente, na maioria das vezes, as escolas adotam posturas rígidas de ensino e desconsideram a imaginação e a fantasia como dimensões importantes de desenvolvimento dos processos cognitivos. Cada vez mais cedo as crianças são obrigadas a permanecer sentadas por 5 horas diárias, levando para casa lista de exercícios e tendo cada vez menos tempo de brincar. Professores que propõem atividades em que os alunos se movimentem, gritem, conversem, são considerados ineficazes no ato de controlar a disciplina da turma. Ao contrário desta ideia, nos apoiamos na proposta sócio interacionista e acreditamos que a aprendizagem perpassa pela afetividade e pela criatividade, e tudo isso só acontece quando professores e alunos falam a mesma língua: a Libras. Pensando nas questões expostas acima, apresentamos, a seguir, uma experiência de ensino de Língua Portuguesa através de jogos: um relato de experiência.

### **3 | O JOGO COMO RECURSO DE ESTRATÉGIA VISUAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

Elencamos, a seguir, uma amostra de jogos realizados por uma das autoras deste artigo, em época, professora regente, em uma escola do município de Niterói em turmas de surdos, denominadas classes bilíngues, do primeiro segmento do ensino

fundamental compreendendo do 1º ano até o 5º ano de escolaridade. A escola é regular e possui turmas somente com alunos surdos no primeiro segmento do ensino fundamental. No segundo segmento, que compreende do 6º ano ao 9º ano, os alunos são inseridos em turmas regulares tendo a presença do intérprete de Libras. Os alunos são organizados desta forma somente para as aulas do núcleo comum. Para as atividades de educação física, artes, recreio, excursões e festividades da escola, os alunos surdos e ouvintes realizam as atividades coletivas em conjunto, com a presença do intérprete de Libras. Os jogos relatados a seguir foram aplicados em 2009 em uma turma de 1º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, com alunos surdos, com faixa etária variando de 10 anos a 18 anos de idade. A turma possuía 10 alunos. Esta turma estudou com a mesma professora durante três anos para concluir o primeiro ciclo escolar.

Como resultado deste trabalho, podemos considerar a aquisição e a aprendizagem de Libras pelos alunos que no primeiro ano do ciclo vieram de casa com uma “linguagem caseira” estabelecida entre eles e seus familiares. No decorrer dos anos, ao final do ciclo, todos os alunos já conheciam a Libras conseguindo participar e executar jogos como estes que veremos a seguir. A maioria ampliou o desejo pela leitura e ao final do ciclo conseguiram elaborar textos com sintaxe próxima da Língua de sinais. O jogo foi utilizado como uma das estratégias visuais empregadas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de estratégias visuais favoreceram o desenvolvimento linguístico e cognitivos desses alunos, pois, segundo Vygotsky (2014), a criança, ao realizar uma tarefa, é capaz de aprender durante o processo da interação com a orientação de um adulto ou quando realiza em colaboração de um “par mais competente” o que denominamos de zona proximal de desenvolvimento. Vygotsky (2014: 11) afirma

“Qualquer imagem mental, por mais fantástica que seja, encerra sinais da realidade externa. Os traços da imaginação fundam-se nas experiências precoces do homem: a primeira forma de ligação entre a imaginação e a realidade faz-se a partir das primeiras experiências do sujeito com o outro.”

É necessário que o professor regente seja o mediador entre o estudante surdo e o texto ou o conceito. Para que o aluno surdo possa compreender o texto lido, é necessário traduzir, recontar, exemplificar, desenhar, dramatizar o texto em Libras para depois o surdo poder escrever sobre o assunto em pauta. Para escrever bem é necessário ler muito. Este processo de aprendizagem se dá com todos: surdos ou ouvintes. Porém, para a pessoa surda, é fundamental que haja a mediação semiótica considerando os elementos que correspondam às possibilidades e suas necessidades de significação que, objetivamente, estão comprometidas com signos visuais e com a Libras. A comunicação multimodal também pode ser entendida como pedagogia visual, complementar à mediação semiótica. Lacerda e Santos (2014) concordam com Kelman (2011) quando afirmam que as pessoas surdas necessitam de aulas

com recursos visuais: vídeos, mapas conceituais, organogramas, quadros sinóticos, mapas, dentre outros que podem corroborar na aprendizagem efetiva. As reflexões propostas por Kelman (2011) nos apontam que os conhecimentos prévios dos alunos surdos são construídos a partir de experiências visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível dizer que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa sofre a interferência do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da Libras e da Língua Portuguesa. A seguir apresentaremos os jogos mencionados.

## **2.1 Visualizando a separação de sílabas**

O objetivo geral deste jogo é compreender a função social do ato de separar sílabas. Como objetivo específico deste jogo podemos citar os seguintes: estimular a percepção visual, demonstrar o mecanismo linear da leitura em Língua Portuguesa e estimular a atenção e a concentração no ato da escrita. Este jogo apresenta o conteúdo de separação de sílabas. Para construirmos este jogo serão necessários os seguintes recursos: folha de papel tamanho ofício, lápis e borracha para cada aluno, texto a ser copiado, pilot. O jogo funciona da seguinte forma: o professor escreve no quadro branco um texto já conhecido pela a turma. Depois o professor solicita aos alunos que copiem o texto em uma folha de papel tamanho ofício. Logo após, o professor solicita que os alunos dobrem outra folha de tamanho ofício ao meio e que copiem o mesmo texto. Depois, os alunos copiarão pela terceira vez o mesmo texto em um quarto de outra folha de tamanho ofício. No ato das cópias, os alunos irão perceber que quanto menor for o espaço da folha de papel, as frases terminam a linha mais vezes e por isso devem passar para a linha seguinte separando as sílabas das palavras. Ganha quem conseguir separar as sílabas corretamente e perde ponto para cada erro de separação de sílabas. É necessário que o texto seja conhecido e significativo para a turma. Desta forma a cópia não será apenas um ato mecânico. O ato da cópia contribuirá para a compreensão da linearidade da leitura e a observação da sintaxe da Língua Portuguesa. Faz-se necessário optar por um texto com palavras que contenham encontros consonantais e dígrafos para que os alunos possam aprender a separar sílabas em todas as variações possíveis. Nota-se também a necessidade de o texto não ser muito extenso para não tornar o jogo enfadonho e cansativo. O critério da escolha do texto deve ser de acordo com a idade, o ano de escolaridade e o desenvolvimento dos alunos. Apesar de o jogo ser individual, o professor pode indagar a turma de como resolver o problema do término da linha do papel e propor uma troca de saberes através de um debate assumindo a postura de mediador.

## **2.2 Descobrimo o significado das palavras através do sufixo e o prefixo**

O objetivo geral deste jogo é adquirir conhecimento do significado de palavras

utilizando afixos e os objetivos específicos são os seguintes: utilizar o dicionário, utilizar o conhecimento de sufixo e prefixo para deduzir o significado de uma palavra. O principal conteúdo deste jogo é trabalhar a morfologia da palavra: sufixo e prefixo. Serão necessários os seguintes recursos: Palavras formadas por sufixo e prefixo retiradas de texto(s) conhecido(s) da turma escrito em fichas retangulares de cartolina do mesmo tamanho. Como exemplo podemos citar: infeliz, antibiótico, recomeçar, penúltimo, interescolar, antipático, semicírculo, dentre outras e um dicionário escolar convencional para cada aluno. O jogo será articulado da seguinte forma: A turma será dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo irá receber cinco (ou mais) cartões com palavras compostas por sufixos e prefixos. Cada grupo terá que procurar cada palavra no dicionário, ler o significado da palavra, marcar o sufixo e/ou o prefixo e explicar em libras para o outro grupo o significado das mesmas. O grupo que conseguir compreender o significado de maior número de palavras ganha o jogo. Ao final do jogo, o professor pode organizar um quadro sinótico com as palavras do jogo, seus significados e os sufixos e prefixos marcados nas mesmas. É importante que as palavras sejam retiradas de textos conhecidos da turma trabalhados ao longo do ano ou em anos anteriores, pois, o contexto em que as palavras foram inseridas irá contribuir para a dedução do significado das mesmas. O número de cartões com as palavras distribuídos por grupo dependerá do ano de escolaridade e do desenvolvimento e da idade dos alunos e o número de grupos dependerá do tamanho da turma. Os cartões das palavras devem ser do mesmo tamanho para que a criança não utilize o tamanho do cartão para memorizar a palavra escrita. É necessário que o dicionário utilizado pelos alunos seja escolar e simples para que a explicação do significado da palavra seja de fácil compreensão e tradução em libras. Dependendo do nível de desenvolvimento da turma, o professor pode assumir o papel de tradutor de alguns vocábulos e metáforas apresentadas na definição do dicionário das palavras para o grupo. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles.

### **2.3 Imagem e ação de verbos**

O objetivo geral deste jogo é conhecer verbos da Língua Portuguesa e o objetivo específico é ler e interpretar verbos. O principal conteúdo a ser explorado no jogo é o conceito de verbos. Serão necessários os seguintes recursos: Fichas retangulares de verbos no infinitivo retirados de textos conhecidos pela turma, quadro branco e pilot. A turma será dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo irá sortear uma ficha com um verbo escrito no infinitivo. Como exemplo podemos citar: varrer, amar, pular, dentre outros. Um representante do grupo A irá representar o verbo sorteado desenhando no quadro branco para o grupo B descobrir o verbo desenhado e vice-versa. O aluno que adivinhar o verbo desenhado, deverá soletrar a palavra em alfabeto manual e mostrar o sinal do verbo em Libras. O grupo que fizer mais pontos ganhará o jogo. É importante que os verbos sejam contextualizados em textos trabalhados

pelo professor anteriormente. Este jogo pode ser feito com outras classes gramáticas: substantivos, adjetivos, dentre outras modulações. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles. O número de grupos dependerá do tamanho da turma. O aluno que adivinhar deve soletrar o verbo em alfabeto manual para que a turma aprenda a forma escrita da palavra e deve dizer o sinal em libras para que signifiquem o que representaram.

## 2.4 Construção coletiva de texto imagético

O Objetivo geral deste jogo é compreender a narrativa de um texto e os objetivos específicos são os seguintes: sequenciar uma narrativa e organizar um enredo em começo, meio e fim. O conteúdo a ser trabalhado neste jogo é a produção textual imagética. Serão necessários os seguintes recursos: texto narrativo a ser trabalhado na turma, cartaz, revistas, lápis de cor, giz de cera, pilot grosso, hidrocor, jornais, cola e tesoura. Após o professor contar, recontar e dramatizar um texto narrativo, a turma poderá ser dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo ficará com uma parte do texto: um grupo com o começo da história, outro grupo com o meio e o outro com o fim. A história também pode ser subdividida em mais de três partes ficando a critério do professor e do desenvolvimento da turma. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles. A divisão da história em começo, meio e fim deverá ser negociada com a turma. Cada grupo deverá representar a parte da história que lhe cabe de forma imagética utilizando os recursos citados acima. Após a finalização dos trabalhos, cada grupo irá apresentar a turma o que fez e explicar o cartaz que produziu. O professor pode promover uma exposição dos trabalhos em um varal de forma que os cartazes fiquem horizontalmente pareados um ao outro dando continuidade a narrativa das cenas. Ganhará o jogo quem conseguir representar com mais fidelidade a cena do livro e conseguir explicar em libras o que realizou. Perderá o jogo quem não conseguir representar a cena de forma fiel e este terá que refazer o trabalho antes de colocá-lo em exposição. Dependendo do desenvolvimento da turma, sugiro disponibilizar as figuras já recortadas e menos recursos de forma que os alunos possam se organizar e se concentrar melhor. É importante que os personagens principais sejam representados da mesma forma para que sejam identificados em todas as cenas de forma semelhante. A forma de representação dos mesmos deve ser negociada e combinada coletivamente. Os personagens principais devem ter um sinal pessoal (O sinal pessoal é atribuído pela comunidade surda a partir da observação de três aspectos principais: Característica física; Comportamento marcante, manias; dentre outros. O sinal pessoal não deve ser pejorativo e substitui o conceito do nome da pessoa em Libras.) e a representação gráfica dos personagens deve acompanhar a representação em libras. Por exemplo: se o sinal do personagem é cabelo cacheado, o mesmo deve ser representado graficamente em todas as cenas de cabelo cacheado.

## 2.5 Interpretação de texto intergrupos

O objetivo geral do jogo é compreender a narrativa de um texto e os objetivo responder questionamentos sobre um texto elaborar perguntar sobre um texto. O conteúdo a ser ensinado neste jogo é Interpretação de texto. Os recursos necessários são: texto conhecido da turma impressos para cada aluno de preferência que o texto tenha imagens relativas a história escrita para que sirva de pistas de referência para o aluno que ainda se encontra em estágio inicial da apropriação da Língua Portuguesa. Após o professor ter contado e explicado em libras um texto escrito em Língua Portuguesa, a turma será dividida em dois ou mais grupos se for necessário. Cada aluno receberá o texto impresso em mãos. Um grupo terá que elaborar perguntas em libras sobre o texto entregue ao outro grupo. A criança que fizer a pergunta precisa dizer se a resposta do colega está correta ou não. O grupo que obtiver mais acertos ganha o jogo. O aluno que disser que o outro está errado deverá mostrar no texto o porquê do erro e o aluno que confirmar o acerto terá que mostrar no texto a resposta certa. Isso motivará a turma a ler e a procurar pistas visuais de referência de leitura. As perguntas devem ser somente sobre o texto que todos possuem em mãos. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles. Ao final do jogo, as perguntas que foram feitas em libras, podem ser traduzidas e os alunos deverão responder o mesmo em Língua portuguesa. Sugerimos que esta segunda etapa seja realizada em outro momento de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo refletir a relação entre o jogo e as práticas de leitura e escrita, como um recurso eficiente para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, mas, infelizmente, nos deparamos com o desafio de aulas dinâmicas e em libras não ser uma realidade brasileira. A dificuldade em lecionar Língua Portuguesa para surdos com o uso de jogos ainda é grande devido a inúmeros fatores. Podemos destacar: a inclusão escolar precária, professores sem o conhecimento de Libras, ausência ou ineficiência de intérpretes em salas de aulas, turmas superlotadas de alunos, dificuldade de tempo viável para o professor planejar as aulas, falta de flexibilidade no cumprimento da grade curricular e do planejamento das aulas, obrigatoriedade do uso exclusivo dos livros didáticos, dentre outros desafios.

Considerando o exposto acima, mesmo com todas as dificuldades, pode-se dizer que é possível aprender de forma prazerosa através dos jogos. O ato de jogar, além de trazer o prazer, a diversão, estimula e propicia a aquisição e /ou a aprendizagem da libras. A defesa da educação bilíngue para surdos é confirmada pelas legislações vigentes. Porém, metodologias e estratégias de ensino de língua Portuguesa para

surdos através desta perspectiva ainda são pouco divulgadas. Confirmamos que é possível criarmos aulas interessantes e prazerosas com a utilização de jogos que auxiliem o desenvolvimento cognitivo e a criatividade do aluno. Alencar (2003), defende a ideia de que os jogos levam ao aluno a produzir ideias, desenvolvem análise crítica de um determinado objeto de estudo, estimula o aluno a questionar e a ter pensamento crítico, levam o aluno a gerar hipóteses (de conceitos e/ou de escrita da língua Portuguesa) e desenvolvem o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos que podem ocorrer futuramente. Ensinar e aprender jogando transforma o ato de aprender e a todos os atores envolvidos neste cenário.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Ed: UNB. Brasília.

CAMPELLO, A.R.S. Pedagogia Visual/sinal na educação dos surdos. In: Quadros, R. M.; Perlin, G (Orgs.). **Estudos surdos II**. Ed: Arara Azul. Petrópolis. 2007.

BRASIL, Decreto 5626/2005. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acessado em 18 de setembro de 2018

BRASIL, Lei 10436/2002. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acessado em 18 de setembro de 2018

GODFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. Ed: Plexus. São Paulo. 1997.

HUIZINGA. Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Ed: Perspectiva. 2007.

KELMAN. Celeste. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. In: <http://ihainforma.wordpress.com>. Acesso em 31 Jan de 2017.

LACERDA. Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Lara; CAETANO, Juliana. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

LODI. Ana Cláudia. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

MOURA, Maria Cecília. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

VYGOTSKY, S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed: Ícone. São Paulo. 1988.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância**. Ed: WMF Martins Fontes. São Paulo. 2014.

WINNICOTT, D. **O Brincar & a Realidade**. Coleção Psicologia Psicanalítica. Editoração. 1975.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-032-2

