

O jogo como recurso didático metodológico na alfabetização da criança surda.

Ariane Santos Anunciação¹

Isadora Paolla Tabosa do Nascimento¹

Wilma Pastor de Andrade Sousa²

Resumo

Nos últimos anos têm-se observado mudanças significativas no cenário da educação de pessoas surdas, entretanto ainda são poucos os recursos e pesquisas voltadas para essa área, sobretudo com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que torna ainda mais desafiador o processo de alfabetização da criança surda. Este estudo tem como objetivo geral investigar quais as contribuições que o uso do jogo Sinalibrando Animais, poderá trazer para a alfabetização de crianças surdas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual o jogo tem como meta familiarizar a criança surda à datilologia³ como recurso na escrita de palavras em Língua Portuguesa, reconhecer os sinais dos animais em Libras e associar a grafia das palavras na Língua Portuguesa. A pesquisa contou com seis encontros realizados em uma escola da rede pública estadual. Participaram deste trabalho quatro estudantes surdos que se encontram no processo de alfabetização. Os resultados obtidos durante o processo demonstram evolução da habilidade de leitura dos participantes, maior facilidade dos estudantes em associar o sinal em Libras, a imagem e a datilologia ao final das partidas do jogo, além de revelar a dimensão lúdica e o desenvolvimento de atitudes a partir do jogo Sinalibrando Animais.

Palavras-Chave: Alfabetização. Criança surda. Jogos.

1. Introdução

A educação constitui um direito de todos os cidadãos brasileiros e cabe aos sistemas de ensino viabilizar as condições de comunicação que garantam o acesso ao currículo e à informação. Nos últimos anos têm-se observado mudanças significativas no cenário da educação de pessoas surdas, bem como no ensino da Língua Portuguesa em geral.

A aprovação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, o direito ao sujeito surdo de ser bilíngue, qual a Língua Brasileira de Sinais – Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa na

¹ Concluintes do Curso de Pedagogia - Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: arianeanunciacao@gmail.com/isadora_tabosa@hotmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: wilmapastor@gmail.com

³ Comunicação através de sinais feitos com os dedos.

modalidade escrita é a segunda, trouxe de volta a Língua de Sinais para a educação de pessoas surdas depois de quase cem anos de proibição.

Portanto, a aquisição da Língua de Sinais é indispensável para a aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo para a garantia da leitura e escrita pela criança surda.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), são poucos os materiais específicos nessa área. Sousa e Lima (2014) ressaltam que a maioria dos trabalhos trata da alfabetização de crianças ouvintes, mas as crianças surdas não interagem nem constroem conhecimento da mesma forma que as ouvintes, elas percebem e compreendem o mundo por meio do plano visuogestual. Os sujeitos surdos precisam ser compreendidos como indivíduos visuais e isto está diretamente ligado à Língua de Sinais e a sua cultura, já que se trata de uma língua que é espaço-visual.

O Decreto 5.626/2005 elenca a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, mostrando assim a importância da formação, do conhecimento e do preparo dos profissionais de educação para lidar com as necessidades e especificidades linguísticas dos estudantes surdos, criando assim condições para o acesso à aprendizagem.

Entretanto, compreendemos que não basta a criação de leis que indiquem a inclusão se os recursos continuarem escassos. Deve-se buscar a implementação no investimento da acessibilidade das escolas, na produção de materiais adequados e na contratação de profissionais especializados, como os tradutores e intérpretes de Libras para promover a acessibilidade comunicacional do estudante surdo no contexto educacional.

É importante introduzir na rotina das crianças atividades diversificadas, como brincadeiras e jogos. Possibilitando as mesmas, o despertar de diversas capacidades. O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005).

Durante a disciplina de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, tivemos a oportunidade de nos aproximar das discussões em torno do universo surdo e conhecer as possibilidades de trabalho nessa perspectiva. Foi despertado o interesse de trabalhar a alfabetização das crianças surdas de uma forma diferenciada da tradicionalmente, com isso, surgiu à ideia de se trabalhar os conteúdos por meio de jogos, uma vez que, o ensino através do lúdico cria um ambiente atraente, servindo de estímulo para o desenvolvimento integral da criança e agindo como facilitador.

Para tanto, criamos o jogo “Sinalibrando animais”, trata-se de uma adaptação do jogo trinca de baralho, que tem como objetivo geral familiarizar a criança surda à datilologia das palavras na Língua Portuguesa, os sinais dos animais e a grafia das palavras na Língua Portuguesa, buscando a alfabetização dos estudantes surdos.

Gesser (2009) ressalta que as experiências de ensino da Língua Portuguesa escrita remetem-se na escolarização de estudantes surdos a experiências de negatização, de imposição de uma língua oral e negação da sua própria língua, a de sinais. Esperamos que ao trabalhar com o jogo a escrita em Língua Portuguesa possa ser abordada de forma prazerosa, uma vez que o estudante surdo não irá ver negação de sua língua, mas sim uma interação entre as duas, havendo o respeito à cultura e identidade construídas através da Língua de Sinais.

Com isso, é preciso que a escola e o professor reconheçam as diferenças linguísticas, não só entre os estudantes surdos, mas também nos estudantes ouvintes, em uma perspectiva de interação entre os mesmos que pode ocorrer por meio do jogo, no qual ambos terão contato tanto com a Língua de Sinais quanto com a Língua Portuguesa.

Diante do exposto, surgiram algumas questões norteadoras desta pesquisa, são elas: Quais contribuições podem ser constatadas com o uso do jogo Sinalibrando Animais? Qual a viabilidade do uso do Jogo Sinalibrando Animais como recurso didático metodológico?

Com base nesses questionamentos este estudo tem como objetivo geral investigar quais as contribuições do jogo Sinalibrando Animais como recurso didático metodológico na alfabetização de crianças surdas. Além de: familiarizar a criança surda à datilologia como recurso na escrita de palavras em Língua Portuguesa; reconhecer os sinais dos animais em Libras e associar a grafia das palavras na Língua Portuguesa.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para a área da educação da pessoa surda, uma vez que são poucos os trabalhos e recursos voltados para a alfabetização deste público, além de assegurar que o direito a educação seja oferecido para todos sem discriminação e limitações e demonstrar alternativas didáticas simples e coerentes para a realidade linguística do indivíduo surdo.

2. Marco Teórico

2.1 Breve histórico da escolarização de pessoas surdas.

A educação de pessoas surdas, desde o início, teve a língua como questão central e, a partir daí, esse tema acabou por ocupar o espaço de todas as discussões, o que tornou a própria história da educação dos sujeitos surdos quase uma réplica da história das diferentes abordagens da aquisição da língua para esses sujeitos, levando a aquisição de conhecimentos a ser apenas um complemento da primeira.

Sendo assim, não é possível compreender as questões educacionais sem compreender as concepções de aprendizagem da língua que motivaram toda a educação e escolarização dos sujeitos surdos. A educação desses indivíduos só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua história e que mostre quais as fundamentações teóricas e ideológicas que a embasaram desde o seu início. Portanto, conforme elenca Tartuci (2006), as discussões são tecidas a partir das diferentes abordagens educacionais, suas motivações, o debate sobre língua de sinais e língua majoritária, o desenvolvimento cognitivo e linguístico e suas repercussões na formação da pessoa.

Durante toda a Antiguidade até a Idade Média os sujeitos surdos eram vistos como não humanos e sendo assim não educáveis, isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem a fala oral. Não há referência de que os sujeitos surdos usassem outro tipo de comunicação naquela época, os poucos textos encontrados relatam curas milagrosas a partir da religiosidade (MOURA; LODI, 1997).

A primeira alusão à possibilidade de que a pessoa surda poderia aprender surge apenas a partir do século XVI, onde se começa a admitir a educação de indivíduos surdos e aparecem pedagogos dispostos a trabalhar com esse público. Entretanto os alunos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores, também conhecidos como preceptores, eram poucos e proveniente de famílias nobres e influentes que procuravam os professores para que seus filhos não ficassem privados da fala e dos direitos legais que lhe seriam subtraídos. Neste momento, a força do poder econômico da nobreza teve um peso considerável como impulsionadora da abordagem educacional oralista que começava a se estabelecer e que se estenderia até os dias de hoje.(GOLDEFELD, 1997)

No século XVIII a educação de surdos passa a ser disponibilizada não apenas para a nobreza, o Abade De L'Epeé cria a primeira escola para surdos, com uma filosofia manualista e oralista (ALBRES, 2005). Além de tornar a educação mais ampla

L'Épée também reconheceu que os sujeitos surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos e a usou para o ensino de pessoas surdas. Ele construiu um sistema baseado na Língua de Sinais Francesa, criando outros Sinais para as palavras francesas que não eram representadas e terminações que marcavam a gramática da língua oral, esse sistema foi nomeado de Sinais Metódicos. Através desta forma modificada da Língua de Sinais ele ensinava os alunos surdos a ler e a escrever textos de forma gramaticalmente correta. A necessidade de efetuar essa adaptação sugere que L'Épée valorizou os sinais dos indivíduos surdos, mas não os tinha como língua efetiva.

Com a crescente divulgação de estudos e práticas pedagógicas na educação de pessoas surdas foram realizados dois Congressos Internacionais sobre a Instrução de Surdos. O primeiro realizado em 1878 em Paris, deu início a debates a respeito da importância e opção entre língua oral e uso de sinais. Já o segundo congresso, realizado em Milão no ano de 1880, mudou os rumos da educação de pessoas surdas podendo ser considerado um marco histórico. A partir das resoluções tomadas no congresso de Milão a linguagem gestual foi praticamente banida, fazendo do Oralismo o referencial a ser assumido nas práticas educacionais.

“Nesse sentido, a escola priorizava os exames audiológicos para saber qual a possibilidade de aquisição e desenvolvimento de linguagem oral, visto que, estranhamente, a educação de surdos era pensada em termos de língua e não em termos educacionais. A preocupação do professor era a de estimular a fala do surdo, deixando em segundo plano os conteúdos curriculares para alunos ouvintes da mesma série. Entretanto, a maior parte dos surdos profundos, educados na perspectiva Oralista, não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória, resultando em um atraso de desenvolvimento global significativo”(SOUZA, 2011. p. 3).

Diante do descontentamento com o desenvolvimento das crianças surdas pela oralização e os estudos da Língua de Sinais, desenvolveu-se uma nova forma de trabalho. Esta nova abordagem, desenvolvida nos EUA, recebeu o nome de Comunicação Total. A premissa básica da Comunicação Total é a utilização de toda e qualquer forma para se comunicar sem enfatizar um método ou sistema particular. A proposta gerou vários métodos e sistemas de comunicação, todos com intuito de ampliar as possibilidades de interação e de atingir a aprendizagem da língua majoritária.

“A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por

elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita” (MOURA, 1993, p. 96).

A Comunicação Total teve papel importante em propiciar a abertura de espaço para o uso dos sinais na sala de aula, quando estes estiveram por longo tempo totalmente interditados pelo Oralismo, ainda que o uso dos mesmos jamais tenha deixado de ocorrer em outros contextos. Paralelamente a essa volta dos sinais vieram estudos que deram origem a uma nova forma de abordagem educacional: o Bilinguismo.

A proposta orientada pela educação bilíngue para pessoas surdas assume a língua de sinais como língua natural dos sujeitos surdos e a primeira a ser adquirida, e a língua majoritária como a segunda língua. Entende-se, nesta abordagem, que o indivíduo surdo deverá se tornar bilíngue; que ao adquirir a Língua de Sinais, como as crianças ouvintes aprendem a falar, poderá ter um desenvolvimento cognitivo, social e linguístico compatível e adequado a sua faixa etária e verdadeira capacidade.

É preciso que a vivência de uso da língua de sinais seja propiciada o mais precocemente possível. Desse modo, o atraso verificado, muitas vezes, no estudante surdo não pode ser visto como inerente à surdez, mas como resultante das condições sociais e educacionais que foram proporcionadas para seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, isto é, não existem problemas ou limitações inerentes à surdez.

Desta forma, com a educação bilíngue, a criança não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver a sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência. Ela terá modelos de adultos surdos com os quais poderá se identificar, podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca conseguirá alcançar: a do ouvinte (MOURA; LODI. 1997).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. No documento do MEC, de 2002, fica clara a necessidade de aquisição de língua de sinais como primeira língua, objetivam que todas as crianças surdas sejam introduzidas no mundo simbólico por intermédio da língua espaço-visual, reivindicam, também, o respeito à identidade

linguística. É como uma imposição legítima às crianças surdas, buscando fortalecer a comunidade de surdos.

Numa certa conceitualização, o bilinguismo e a inserção dos estudantes surdos na classe regular aparecem como direito e promessa de escolarização efetiva. Contudo, sabe-se que a língua de sinais quando presente nas salas de aulas não tem sido utilizada de forma plena, ao contrário, o seu uso tem se reduzido a um mero instrumento para atingir a língua portuguesa. Portanto, acredita-se que sem uma compreensão ampla da língua de sinais, dificilmente existirá uma mediação pedagógica capaz de propiciar a aquisição de conhecimentos. Além disso, na classe regular, o uso da língua de sinais impõe novas condições de trabalho, como a presença de intérpretes e instrutores surdos etc.

Em suma, mais que incluir a língua de sinais na educação de pessoas surdas, a escola deve se preocupar com as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos educadores, ou seja, a forma com que é desenvolvido o trabalho com a linguagem nas atividades escolares ou, ainda, que tipos de experiência de linguagem são propiciados a fim de permitir que a língua de sinais seja aprendida pelo indivíduo surdo.

2.2 Reflexão sobre o processo de alfabetização

Nas últimas décadas são abundantes na literatura estudos e debates voltados para o processo de aquisição da linguagem escrita, as relações na prática da alfabetização e a busca por entender como a criança se apropria desse conhecimento torna-se objeto de estudo de diversos pesquisadores.

Conforme demonstram Soares (1989), Soares e Maciel (2000) e Moraes (2006), a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita as pesquisas na área se diversificaram rejeitando o estudo de métodos de ensino e absorvendo a importância de investigar diversos processos que contribuem para a aprendizagem como as interações na sala de aula e os contextos extraescolares.

Apoiadas no construtivismo de Piaget (1896-1980), as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1979) concentram o foco de seus estudos nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita criando a teoria da psicogênese da escrita. Tanto as descobertas de Piaget quanto Ferreiro & Teberosky levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, construindo o próprio conhecimento A

principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola - e da alfabetização em particular - do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno.

Segundo Silva (1994), Ferreiro e Teberosky constataram ao analisar como as crianças escrevem sem a ajuda escolar, que elas consideram letras, símbolos e desenhos como forma de escrita. Os resultados obtidos dessa análise definiram etapas evolutivas no longo caminho para a aquisição e domínio do sistema alfabético.

Em um primeiro período, as autoras constataram que, para a criança, a escrita deveria refletir algumas características do objeto representado. Já num segundo nível, a escrita deveria apresentar diferenças objetivas, para poder representar significados diferentes.

“Nesta fase, as crianças têm dificuldades em diferenciar letras e números e muitas vezes “escrevem” usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados.(...)Para os alunos, a escrita é uma representação direta do objeto; eles ainda não conseguiram perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala. As crianças têm tendência a acreditar que se escreve guardando as características do objeto a ser escrito”(COUTINHO, 2005, p. 53).

Paiva (2006) elenca que no terceiro estágio, a criança representaria a sílaba falada por um símbolo gráfico (hipótese silábica), ou seja, para ela cada letra valeria por uma sílaba. Ao passar para esse nível a criança deixaria de lado a correspondência global entre as formas escrita e a informação oral atribuída, para operar com relação entre as partes do texto (cada letra) e partes orais (recorte silábico da palavra), ou seja, ela notaria um fato muito importante – a escrita representa partes da fala. Na passagem da hipótese silábica para a alfabética, há um período em que as propostas de escrita das crianças penderiam entre o silábico e o alfabético. A hipótese alfabética é o último estágio dessa trajetória. Ao formulá-la, a criança descobriria que cada letra de uma palavra deveria corresponder a um som da fala (fonema), portanto a valores menores que a sílaba.

Entendemos que a descoberta dos estudos do campo do letramento também contribuiu para que passássemos a examinar, cada vez mais, práticas escolares e extraescolares de leitura e produção de textos.

Para Soares (1998) os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam se superpõem e frequentemente se confundem, talvez por se tratar de uma palavra recém-chegada ao vocábulo de Educação e das Ciências Linguísticas no país, pois apenas na segunda metade dos anos de 1980 que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.

O letramento tem sido usado por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita nas diversas práticas sociais do ser humano, por isso o termo letramento tem causado diversas discussões, pois, para alguns estudiosos, ele é equivalente ou mais amplo que a alfabetização.

Albuquerque (2004) ressalta que as crianças, que vivem em ambientes ricos em experiência de leitura e escrita, não só se motivam a ler e a escrever, como também começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor sobre seus estilos, usos e finalidades, por isso cabe à escola ampliar essas experiências das crianças de modo que as mesmas consigam ler e escrever com autonomia. Freire (1987), no artigo “Alfabetização e Letramento têm o mesmo significado?”, destaca que, na perspectiva de Soares, é impossível deter o surgimento de novas palavras, determinado pela necessidade de nomear novos fenômenos já conhecidos, disso se conclui que é impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da língua escrita, deter o uso da palavra letramento.

O letramento somente benefícios pode trazer desde que compreenda que a aprendizagem do sistema de escrita não deve dissociar-se, na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita, desde que se compreenda que, embora sejam dois processos distintos, a alfabetização e o letramento são interdependentes e simultâneos.

A escola deverá promover o acesso da criança aos padrões formais da escrita, garantido a sua inserção e participação na cultura de forma crítica e participativa e não como mero receptor de informações. Porém, para Cagliari (1990), é discutível a forma como se tenta fazer isso, já que na prática não se leva em conta todo o percurso do aluno até chegar à escola, da mesma forma que não se considera sua bagagem de conhecimentos e suposições acerca da construção do conhecimento da linguagem oral e escrita.

Conforme Cagliari (1990), a aprendizagem natural que a criança elabora sobre a língua demonstra que ela aprende a falar falando e a ouvir ouvindo, ou seja, aprende a língua nas situações naturais de seu uso; dessa forma, a criança chega à escola usando uma das suas modalidades que é o padrão coloquial. Entretanto, segundo o mesmo autor, esse padrão varia de acordo com os diferentes grupos sociais e, mesmo que ele atinja seu objetivo de comunicação, cabe à escola ampliar as possibilidades de expressão da criança.

Segundo Morais (2006), em concordância ao fato de a escrita ser um sistema notacional, o SEA – Sistema de Escrita Alfabética apresenta as seguintes características:

As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra. As sílabas podem variar quanto as combinações consoantes e vogais, mas a estrutura predominante no português é a sílaba consoante vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Diante do exposto, a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua Morais (2005). Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Desse modo, é um processo através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos de maneira singular e distanciando-se, muitas vezes, da variante “padrão” da língua escrita.

Tendo em vista que a escrita aumenta a capacidade humana de comunicação, possibilitando aos indivíduos o acesso a variadas informações e, conseqüentemente, a ampliação e construção de novos conhecimentos (Santos, 2011), como inserir um estudante surdo nesse contexto e lhe proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa?

Em relação ao ensino dos sujeitos surdos por muito tempo a preocupação dos educadores esteve ligada no aprendizado na língua da modalidade oral, a língua que era dominada pela maioria da população. O Oralismo era defendido como única forma de comunicação, sendo assim proibida a comunicação por meio de sinais. Com o passar dos anos, devido à constatação de que mesmo depois de anos frequentando a escola, os

alunos surdos não dominavam a língua majoritária, assim surgiu a proposta de educação Bilíngue, que é considerada a mais adequada ao ensino de sujeitos surdos.

O contato com a língua de sinais desde cedo leva a criança surda a alcançar a alfabetização no tempo adequado. A Língua de Sinais é considerada língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de inserção e inclusão, visto que é predominante na sociedade em que vivemos, e deve ser ensinada a partir da Língua de Sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas. Quando a criança surda adquire a Libras, ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue. É de suma importância o uso da Libras no ensino de alfabetização para crianças surdas, considerando-a como elemento dinamizador do aprendizado da língua em qualquer instituição.

“A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Os sujeitos surdos têm direito ao acesso à educação na Libras, isso é garantido por lei, que diz que as instituições de ensino devem garantir a inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva por meio de escolas e classes bilíngues, aberta a estudantes ouvintes e surdos, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental (DECRETO Nº 5.626, 2005).

A partir da interação com outros usuários da Libras é que as crianças surdas terão a sua aquisição de forma natural. Geralmente as crianças surdas filhas de pais surdos adquirem sua identidade surda logo cedo, pois elas adquirem língua de sinais no mesmo período em que uma criança ouvinte se apropria da língua oral-auditiva, por volta dos dois anos de idade. E quando as crianças surdas não são filhas de pais surdos a escola tende a ser o primeiro ambiente em que ela terá o contato com a língua de sinais. Nesse contexto a escola torna-se um espaço linguístico fundamental, pois na maioria das vezes é nela que as crianças podem ter os únicos momentos de comunicação efetiva na Libras, e conseqüentemente possui a aquisição da linguagem (QUADROS, 1997).

Para que a criança surda compreenda o que está sendo ensinado em sala de aula e que a Libras não venha a se tornar português sinalizado é necessário que o professor conheça como ela se estrutura, que é a partir de configuração de mão, movimentos, expressões faciais e corporais, localização, orientação, espaço de sinalização, classificadores e outras características (QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e que ele seja fluente na Libras, para que não venha acarretar uma barreira enorme na mediação entre o professor e o estudante.

Uma ferramenta facilitadora nesse processo de ensino-aprendizagem seria o uso de metodologias mais visuais. Mas não só a metodologia deve ser específica, o currículo também precisa de adequações. Pois o mesmo está estruturado dentro de perspectivas dos estudantes ouvintes, por isso que ao reconhecer as especificidades dos estudantes surdos são necessárias adaptações de formas, métodos, atividades e conteúdos no currículo escolar para facilitar a comunicação e aprendizagem dos estudantes surdos (FERNANDES, 2006).

Pensando assim, percebe-se que é necessária a aquisição de estratégias diversificadas e práticas pedagógicas coerentes no processo de alfabetização do sujeito surdo. O jogo, por exemplo, é um meio muito importante para que o aprendizado da Língua de Sinais seja o mais eficiente possível, para garantir interação social do sujeito surdo, marcando seu ingresso na cultura, construindo sua identidade surda através da linguagem.

2.3 Uso de jogos na alfabetização

O jogo tem sido defendido na educação como um dos recursos que propõe diversificação de estratégias didáticas para aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Pois é considerado como prática social e cultural dotada de significações, que promovem o desenvolvimento. Para Piaget (1971) o jogo é um instrumento que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, não envolvendo apenas uma forma de entretenimento ou recreação para gastar energia das crianças.

Segundo Couto, as principais características do jogo são:

1. simbolismo – uma vez que representa a realidade e atitudes;
2. significação – porque permite relacionar, substituindo ou expressando experiência;
3. voluntário ou intrinsecamente motivado – uma vez que incorpora motivos e interesses;
4. episódico – porque as metas são desenvolvidas espontaneamente (COUTO, 2007, p.20).

Essas características são abordadas nos dois tipos de jogos existentes, segundo (Leal, Albuquerque, Leite) 2005: nos jogos de enredo e jogos de regras. Os jogos de enredo são aqueles que ampliam as possibilidades de ação e compreensão do mundo das crianças, fazendo com que elas experimentem e exerçam seu papel na sociedade. Eles podem ter várias denominações: jogos simbólicos ou jogos dramáticos, jogos de faz de contas e jogos de papéis.

E os jogos de regras são aqueles que os participantes centram sua atenção sobre o atendimento às regras compartilhadas e na finalidade do jogo, considerados meios de compreender e intervir nos processos cognitivos. Na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos, os jogos permitem aos indivíduos descobrir, inventar, testar hipóteses, calcular riscos, julgar, compreender, antecipar, construir possibilidades de ação e de raciocínio, bem como tomar decisões sobre a alternativa de ação necessária para o sucesso do indivíduo em cada jogada. A partir deles as crianças aprendem que a participação em grupos exige o atendimento às normas preestabelecidas visando um objetivo e que essas regras são mutáveis dependendo do que é acordado com seus participantes.

“O jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para aprender os conhecimentos futuros” (MOURA, 2003, p. 79-80).

Os jogos podem ter grande contribuição na alfabetização, pois brincando as crianças podem compreender o funcionamento do sistema alfabético e podem socializar esses saberes em sala, isso remete a noção de brinquedo educativo. Assumindo várias funções, como: recreação, diagnóstico do desenvolvimento social e da personalidade e estratégias para o ensino de conteúdos (KISHIMOTO, 2003).

Em relação à alfabetização da criança surda por meio de jogos, Quadros (2006), enfatiza que os jogos auxiliam em uma prática pedagógica bilíngue. Pois, como sabemos os sujeitos surdos não possuem o mesmo canal linguístico da comunidade ouvinte, ele usa as mãos e a visão para a comunicação e compreensão do mundo. Couto (2007) ressalta a necessidade de compreender alguns objetivos para a proposição das atividades com jogos e algumas características para sua aplicação.

É de grande importância o interesse dos educadores de trabalhar a alfabetização das crianças surdas de uma forma diferenciada da tradicionalmente perpassada. Trabalhando assim a ludicidade, buscando a interação do estudante com o conteúdo de forma harmoniosa e prazerosa para eles, tendo em vista sempre a compreensão dos conteúdos com significação e sentido para os mesmos, trazendo uma possível solução ao que se trata de uma ação educativa inclusiva.

Diante do que foi exposto pode-se perceber a importância da utilização de recursos didáticos variados. E o jogo como instrumento de grande potencial de aprendizagem da língua, promotor do desenvolvimento humano, a partir de atividades deleitosas e lúdicas, sem treinos enfadonhos. Quanto aos sujeitos surdos essas atividades são significativas quando há uma integração entre a Libras, figura e escrita em um contexto que seja significativo, facilitando a compreensão e domínio do conteúdo abordado. Onde o sujeito surdo não irá ver a negação de sua língua e sim a relação entre ela e a Língua Portuguesa, havendo o respeito à cultura e identidade construídas através da Língua de Sinais.

Sabendo que muitos jogos de alfabetização criados para crianças ouvintes são fonológicos e trabalham as relações grafofônicas, dando ênfase na maioria das vezes a questão da escrita e do som. No caso das crianças surdas, o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético – SEA é diferente, pois elas não têm acesso natural a parte fonológica. Na alfabetização de crianças surdas jogos que tratam a questão visual são fundamentais para o seu aprendizado, então pensamos quais estratégias utilizar com os estudantes surdos e como os jogos podem ajudar?

Durante as aulas da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais tivemos a oportunidade de nos aproximar das discussões em torno do universo surdo e conhecer as possibilidades de trabalho nessa perspectiva e nos foi despertado o interesse de trabalhar a alfabetização das crianças surdas de uma forma diferenciada da tradicionalmente perpassada e buscando a inclusão de fato desses estudantes, surgindo assim à ideia de se trabalhar os conteúdos através de um jogo, para tanto criamos o Sinalibrando Animais.

De autoria própria, visto que são escassos os jogos voltados para a alfabetização de estudantes surdos, o jogo Sinalibrando Animais trata-se de uma adaptação da trinca e tem como maior finalidade a familiarização da criança surda com a datilologia das

palavras na Língua de Sinais, os sinais dos animais e a grafia das palavras na Língua Portuguesa. De forma a garantir a alfabetização dos estudantes surdos na sua língua materna, Língua de Sinais, e na Língua Portuguesa como segunda língua, buscando apresentar os conteúdos de forma lúdica, facilitando a compreensão e domínio do assunto dentro de uma perspectiva de integração de todos os alunos durante as partidas.

O jogo possui oito regras, o que o caracteriza como jogo de regra, e todas as palavras são de categoria semântica animal sendo elas: porco, elefante, jacaré, macaco, peixe, leão, girafa, coelho, coruja, galinha, tartaruga e canguru.

Trata-se de um jogo de baralho composto por 36 cartas, sendo possível formar 12 trincas animais. Podem jogar de 2 a 4 participantes e objetivo de cada jogador formar uma trinca, ou seja, um conjunto formado por três cartas que equivalem em imagem, sinal e datilologia/escrita.

Para melhor compreensão vide Cartas e Cartelas do jogo em anexos.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos da pesquisa, realizada em uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) referente à análise de dados e interpretação dos resultados, tiveram como base a vivência de momentos práticos entre estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental e o jogo “Sinalibrando Animais”, idealizado e produzido pelas pesquisadoras. O jogo é composto por um baralho que contém 36 cartas sendo possível formar 12 trincas, ou seja, tendo 12 (doze) palavras do campo semântico “animais”.

A coleta de dados foi realizada em uma sala bilíngue do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do Recife. Participaram da pesquisa quatro indivíduos em processo de alfabetização (“A”, “B”, “C” e “D”), indicados pela docente responsável da turma devido ao maior número de presença em aulas. O período de realização da pesquisa aconteceu de agosto a outubro/2015, com seis encontros (18/08/2015, 15/09/2015, 22/09/2015, 06/10/2015, 20/10/2015,

27/10/2015). Cada um dos encontros e partidas do jogo foram filmados, transcritos e analisados.

Nos dois primeiros encontros foi proposta a possibilidade de formar apenas 8 trincas usando 24 cartas, nos próximos a possibilidade de formar 10 trincas (30 cartas) e, por fim, usamos o jogo completo com as 12 trincas.

A apresentação do jogo foi feita de forma a buscar o envolvimento dos estudantes surdos dentro do processo de alfabetização, compreendendo suas dificuldades e necessidades, uma vez que cada estudante apresenta um nível de entendimento e compreensão acerca do conhecimento transmitido.

As finalidades do jogo são de que o estudante surdo compreenda a datilologia das palavras na Língua de Sinais, reconheça os sinais dos animais e a estruturação da grafia das palavras. Antes do início da apresentação do jogo, fizemos um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da Língua de Sinais, quais sinais conhecem referente ao vocabulário sobre animais, a datilologia, e em seguida apresentamos o jogo.

Apresentamos um vídeo produzido por nós que tinha como conteúdo as regras do jogo Sinalibrando Animais em Libras, para que fossem esclarecidas as dúvidas e os estudantes compreendessem o que estava sendo proposto. Em seguida fizemos a demonstração de como o jogo deve ser realizado, mostrando como a trinca deve ser formada, no caso um conjunto formado por imagem, sinal em Libras, datilologia e escrita na Língua Portuguesa, permitindo assim que a partida entre os jogadores começasse.

Optamos por mostrar todas as cartelas que seriam utilizadas nas quatro primeiras aplicações do jogo. Após o momento inicial começamos a partida, como os jogadores não se apropriaram das regras do jogo as quatro primeiras partidas foram mediadas pelas pesquisadoras, apenas para que o jogo ocorresse de forma plena. Nas duas últimas coletas os estudantes já haviam se apropriado das regras do jogo e deixamos que eles jogassem sozinhos. As partidas duraram em média de 3 a 8 minutos.

4. Análises e discussão de dados

Para estruturar melhor a análise dos resultados obtidos durante as partidas, foram criados três blocos. Cada um dos blocos foi analisado e devidamente justificado, utilizando as transcrições feitas das partidas e também por meio das observações das pesquisadoras.

4.1 *A dimensão lúdica, interação e o desenvolvimento de atitudes no Sinalibrando Animais;*

A atividade lúdica, como dita anteriormente, é vista como uma necessidade do homem. O jogo é uma forma de conduzir dois ou mais sujeitos em uma relação interpessoal, não no sentido de competição, mas de brincadeira. Segundo Brandão et al. (2009), ele é também um meio de expressão e de trocas das vivências culturais da humanidade e instrumento de inserção no mundo, além de ser uma atividade lúdica em que os sujeitos se unem em um mundo imaginário que é conduzido por regras próprias, resultantes do seu contexto social.

De fato, durante vários momentos em que o Sinalibrando Animais era jogado pelos sujeitos participantes da pesquisa, a dimensão lúdica estava presente. Na primeira coleta, por exemplo, percebeu-se que o fator recreativo do jogo era muito ressaltado, pois muitos estudantes fizeram questão de estar presentes como espectadores das partidas e, inclusive, se mostraram muito interessados em participar da pesquisa competindo. Devido ao planejamento inicial, essa possibilidade de permitir que todos pudessem competir não pôde ser contemplada.

Assim como aconteceu na primeira coleta, a dimensão lúdica proporcionada pelo Sinalibrando Animais se viu bastante presente durante as demais partidas da pesquisa. Na terceira coleta, por exemplo, quando os jogadores competiam individualmente percebeu-se a todo instante o interesse destes pelo jogo. Este fato pode ser percebido, por exemplo, quando os jogadores “A” e “B” encerram a segunda partida e propõem a realização de uma terceira partida:

1. (A) Gesticulando “De novo”
2. (P) De novo?
3. “A” pergunta ao jogador “B” e “D”, que respondem positivamente com a cabeça.” (Transcrição dia 22/09/2015)

“Na segunda partida do sexto episódio o jogador “D” forma a trinca e vence. Ele fica sorrindo e comemorando. E o jogador A reclama com o jogador “C”, pois foi ele quem jogou a carta que o jogador “D”

pegou para vencer a partida. E eles pedem para jogar de novo, fazendo o sinal que corresponde a ação desejada.” (Transcrição dia 27/10/2015)

No recorte da transcrição do dia 27/10/2015, o aspecto lúdico do jogo é ressaltado pelos sujeitos “A” e “C”, que compõem uma das duplas competidoras. Ainda nas partidas em duplas, surgem outros momentos em que os participantes demonstram interesse nas partidas de Sinalibrando Animais e que se assemelha à situação vivenciada no final de outras coletas, quando os participantes espontaneamente dispuseram-se a ultrapassar o tempo destinado à experimentação para que pudessem jogar um pouco mais. Conforme salienta Fronberg (1987) que o jogo favorece o estabelecimento de relações e processos de significações, incorpora interesses da criança, está sujeito a regras e tem alto grau de espontaneidade.

O Sinalibrando Animais, além de propiciar uma ampliação na dimensão lúdica em atividades de ensino e aprendizagem e aproximação da Língua Portuguesa e da Libras, permitiu o desenvolvimento de muitas atitudes importantes aos sujeitos. Percebeu-se, por exemplo, que em todos os momentos em que os sujeitos eram postos a jogar o Sinalibrando Animais, havia regras do jogo que deveriam ser respeitadas e seguidas por todos. Esse fator, muitas vezes pouco enfatizado no trabalho com jogos no ensino, representa uma atitude fundamental para o desenvolvimento do indivíduo conforme ressalta Kishimoto (2003).

Uma atitude interessante percebida durante vários momentos em que os estudantes jogavam o Sinalibrando Animais se trata da interação entre os sujeitos, que em alguns momentos se caracterizavam por ser uma interação entre os oponentes e em outros, tinha como característica também as interações entre parceiros de jogo. Nessas interações se percebiam muitas atitudes importantes sendo exploradas pelos sujeitos. Segue um trecho da transcrição:

“O jogador “C” forma a trinca e vence. Ele coloca a trinca na mesa para que os outros jogadores vejam que ele venceu. O jogador “B” fica balançando o braço do jogador “C” e os dois sorriem. O jogador “C” sorri e comemora batendo e dando murrinhos nas mãos com o jogador “A”. Todos os jogadores sorriem e comemoram.” (Transcrição Sexto Episódio terceira partida, dia 27/10/2015).

“O jogador “A” mostra ao jogador “B” que ele poderia ter feito outra jogada, pois a carta que o jogador “A” tinha descartado fazia correspondência com a carta que o jogador “B” tinha em mãos. O

jogador “A” mostra que ele poderia ter pego a carta do lixo e ter feito a correspondência. O jogador “A” faz o sinal de igual, mostrando que as cartas correspondem.” (Transcrição Sexto Episódio segunda partida, dia 27/10/2015).

O recorte acima mostra um momento em que um dos sujeitos ajuda o seu adversário de partida a compreender melhor as regras de jogo. Essa interação entre adversários ajuda a mobilizar importantes atitudes de convivência para o desenvolvimento social do indivíduo. Percebendo assim o jogo como atividade lúdica de situação de engajamento social para os sujeitos (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005).

Quando um jogador toma a iniciativa de fazer com que seu adversário compreenda bem as regras do jogo, percebe-se que o respeito e preocupação com o colega de jogo superam qualquer aspecto competitivo que as experiências com o Sinalibrando Animais poderia vir a trazer. Vale ressaltar que o ato de corrigir e apresentar as regras do jogo ao adversário traz a mobilização de muitos conhecimentos inerentes da comunicação dessas informações, e que ultrapassam o simples conhecimento das regras do jogo, como a habilidade de organização mental de tais informações, levando em consideração as dificuldades do sujeito que virá a receber as informações.

4.2 Situações didáticas e conhecimentos mobilizados pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental por meio de situações envolvendo o Sinalibrando Animais;

No capítulo “Uso de Jogos na alfabetização” foram apresentadas as finalidades levantadas pelos produtores do jogo Sinalibrando Animais, vale enfatizar que o mesmo foi produzido visando prioritariamente o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, algumas das finalidades educacionais do jogo contemplavam conhecimentos mais elementares, como “familiarizar a criança surda à datilologia” e “reconhecer os sinais”. Dentre os conhecimentos explorados pelos sujeitos da pesquisa, iremos analisar a apropriação do jogo em relação à evolução do nível de leitura e capacidade, por parte dos alunos, de fazer a correspondência entre palavras, sinais e imagens.

Na apresentação das cartas começamos mostrando as figuras e os estudantes iam fazendo o sinal que correspondiam às mesmas, eles sabiam todas as figuras dos animais. Depois mostramos a figura junto com a palavra para que eles fossem lendo e fazendo o alfabeto manual, conseguimos perceber que existiam algumas dificuldades na hora da leitura como a troca de algumas letras que é comum em estudantes em processo de alfabetização. Pode-se exemplificar esse fato na troca entre as letras “T” e “F”, que possui sua configuração de mão parecida e com isso ocorrem algumas trocas de letras na leitura de algumas palavras. Então na hora de ler a palavra Elefante na carta alguns jogadores trocaram essas letras, mas logo corrigiram ou foram ajudados pelo colega. Mas todos conseguiram ler. E depois colocamos as figuras na mesa e mostramos a carta com a palavra, eles liam e apontavam qual carta correspondia, eles acertaram todas as correspondências.

Durante as quatro primeiras aplicações do jogo foi perceptível a dificuldade da maioria dos jogadores na leitura das palavras, portanto optamos por mostrar todas as cartas que seriam utilizadas nas quatro primeiras aplicações do jogo. Na apresentação das cartas começamos mostrando as figuras e os alunos iam fazendo o sinal que correspondiam às mesmas, eles sabiam todos os sinais dos animais. Depois mostramos a figura junto com a palavra para que eles fossem lendo e fazendo o alfabeto manual e íamos colocando as figuras na mesa e mostramos a carta com a palavra e eles liam e apontavam a qual carta correspondia. A partir da quinta coleta percebemos o maior cuidado dos participantes na leitura das cartas, demonstrando que se apropriaram da leitura das palavras propostas. Segue a transcrição de ilustra essa evolução:

“O jogador “D” pega a carta-palavra de Elefante e ele faz o sinal de igual para uma das pesquisadoras, querendo saber se corresponde com a carta-imagem de Jacaré que ele tem. A pesquisadora faz a leitura da palavra junto com ele e ele percebe a não correspondência entre as cartas (Transcrição Terceiro Episódio segunda partida, dia 22/09/2015)”.

“O jogador “D” pega a carta-palavra de Porco, lê o que tem escrito na carta e percebe a não correspondência com as cartas que tem em mãos (carta-sinal de Tartaruga, carta-imagem de Tartaruga e carta-sinal de Galinha). E descarta a carta-palavra de Porco (Transcrição Sexto Episódio primeira partida, dia 27/10/2015)”.

Desde a primeira aplicação do jogo o participante “A” conseguiu ler todas as cartas sem precisar da mediação das pesquisadoras e ainda ajudou os colegas algumas

vezes nas leituras. O que nos chamou bastante atenção foi a facilidade e familiaridade do jogador “A” em reproduzir a datilologia e sinal das palavras. Segue um trecho da transcrição:

“O jogador “A” pega a carta-palavra de Jacaré que acabou de ser descartada pelo jogador “D”, faz a correspondência com a carta-imagem de Jacaré que tem em mãos e descarta a carta-sinal de Galinha (Transcrição Sexto Episódio segunda partida, dia 27/10/2015)”.

Os recortes acima mostram os momentos em partidas do primeiro e do último episódio em que o jogador consegue ler as cartas do jogo. Diferentemente dos outros jogadores que só conseguiram ler de forma plena nas últimas aplicações do jogo, o jogador “A” conseguiu ler tudo desde a primeira aplicação. Por ser um sujeito surdo filho de pais surdos com aquisição da Libras, o jogador “A” tem o contato com a Libras desde muito cedo e isso facilitou o seu processo de alfabetização e implicou nas suas habilidades durante o jogo. Corroborando com Quadros; Schmiedt (2006) que diz que o acesso a Língua de Sinais desde cedo pelas crianças tem um papel fundamental no seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando sua entrada no mundo das linguagens e suas nuances.

Os jogadores “B, “C” e “D” são sujeitos surdos filhos de pais ouvintes e tiveram a escola como primeiro local de contato com a Libras e às vezes o único. Esse jogadores possuem outras dificuldades, além da auditiva. O jogador “B” tem dificuldade visual e seus pais não sabem Libras; o jogador “C” não é assíduo nas aulas, isso dificulta na aprendizagem e sua mãe não sabe Libras; o jogador “D” tem dificuldade de aprendizagem, esquece muito rápido o que havia aprendido, seus pais não sabem Libras e sua mãe é analfabeta. Suas dificuldades no início das aplicações possivelmente estão ligadas a aquisição tardia da Libras, que acaba dificultando sua aprendizagem na Língua de Sinais e no português escrito. Reafirmando a importância de repensar as práticas pedagógicas de forma significativas (QUADROS, 1997).

É importante atentarmos, como demonstra Honora (2014), em considerar que os alunos com surdez diversas vezes chegam a escola órfãos de uma língua, às vezes com a idade tardia, devido a ter pais ouvintes que não conhecem a Língua de Sinais. Esse fator difere de alunos sem deficiência que aprendem a língua materna na sua família e chegam a escola com a aquisição que possibilita a sua comunicação. Esse pode ser um dos fatores que explicam o atraso na aquisição da língua escrita pelas crianças surdas.

Ao final das partidas podemos perceber o avanço de todos os jogadores durante todo o processo de aplicação do jogo, principalmente dos jogadores que não conseguiam ler. E de acordo com Quadros (1997) podemos categorizar os níveis de leituras desses jogadores: os jogadores nas primeiras aplicações estavam no nível Concreto – sinal: ler o sinal que refere a coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança e nas duas últimas aplicações pode-se perceber o avanço para o nível Desenho – sinal: ler o sinal com o desenho que pode representar o objeto em sim ou na forma da ação representada por meio do sinal.

4.3 A evolução das estratégias dos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental nas partidas de Sinalibrando Animais;

Durante as aplicações do jogo, puderam ser percebidos alguns elementos que forneciam informações sobre as estratégias dos alunos enquanto exploravam o jogo Sinalibrando Animais e sobre a evolução destas estratégias – por vezes caracterizadas por jogadas quase que aleatórias e em outros momentos escolhas já bem mais elaboradas.

Nas primeiras partidas, quando os alunos são apresentados ao Sinalibrando Animais, percebe-se que suas primeiras jogadas estão muito ligadas à exploração do jogo, em que o objetivo principal é o de colocar em prática todas as instruções que acabaram de receber. Este momento é percebido por todos os sujeitos. Segue um trecho da transcrição em que se pode perceber este fato:

“O jogador “D” pega a carta-palava de Leão e percebe a correspondência com a carta-imagem de Leão que tem em mãos. Ele mostra aos seus colegas que as cartas correspondem e também mostra que tem outra correspondência em mãos (carta-palavra de Jacaré e carta-imagem de Jacaré). O jogador “B” mostra que o jogador “C” tem a carta-sinal de Jacaré em mãos, que é a carta que o jogador “D” precisa para formar a trinca e vencer o jogo. O jogador “C” diz para o jogador “D” descartar a carta-imagem de Leão e o jogador “D” descarta a carta que o colega sugeriu, depois que percebe que o jogador “C” tem a carta que ele precisa para vencer o jogo.” (Transcrição Terceiro Episódio primeira partida, dia 22/09/2015)”.

Como previsto, no primeiro momento com o jogo houve um predomínio de situações de ação. Neste momento inicial, percebeu-se que muitas das jogadas realizadas eram escolhidas quase que arbitrariamente. Este momento de exploração

mais livre do jogo foi percebido por todos os sujeitos e estavam muito ligados em conhecer o esclarecimento das regras do jogo. A seguir serão apresentados trechos da transcrição das partidas nos quais isto pode ser percebido.

“O jogador “C” descarta a carta-imagem de Canguru, que é a carta que o jogador “A” precisa para formar a sua trinca. O jogador “D” descarta a carta-imagem de Peixe. O jogador “A” pega a carta-imagem de Canguru que está no lixo, mas sua jogada está incorreta. (Transcrição Primeiro Episódio segunda partida, dia 27/10/2015).

“O jogador “D” pega a carta-sinal de Coelho e percebe a não correspondência com suas cartas (Carta-palavra de Peixe, carta-sinal de Canguru e carta-sinal de Galinha). Mesmo assim ele fica com a carta e descarta a carta-palavra de Peixe. Ele não percebeu que a carta que o jogador “C” descartou correspondia com uma das cartas que tinha em mãos. Ficando assim com três cartas de sinais.” (Transcrição Sexto Episódio terceira partida, dia 27/10/2015).

As transcrições demonstram que o jogador “A” ignora as regras do jogo para formar a sua trinca. Já o jogador “D” troca as cartas de maneira aleatória preferindo ficar com as cartas que possuem maiores elementos visuais, no caso os desenhos. De fato, partindo das jogadas realizadas por “A” e “D”, pode ser percebido que suas jogadas iniciais foram feitas de maneira muito mais livres, em que o foco principal era a exploração do jogo (suas cartas e possibilidades). Isso acarretou em jogadas sem estratégias, que se tornavam jogadas muito rápidas e as partidas duraram no máximo três minutos. Diferente das últimas aplicações, onde partindo da compreensão das regras, as jogadas eram mais analisadas e as partidas demoraram cerca de dez minutos.

Nas primeiras partidas optamos por media-las, pois os jogadores ainda não haviam se apropriado de maneira plena das regras do jogo. Apesar desse momento inicial se mostrar presente em todos os sujeitos da pesquisa, percebe-se que esta fase de apropriação das regras e de jogadas iniciais do jogo evolui de maneira rápida, pois, ao mesmo tempo em que realizam as jogadas, os participantes estão começando a pôr em prática todas as regras do jogo que receberam há pouco. Isto pode ser percebido, por exemplo, na partida entre os jogadores:

“O jogador “B” pega a carta-imagem de Tartaruga, percebe a não correspondência com suas cartas (carta-palavra de Macaco, carta-palavra de Coruja e carta-sinal de Jacaré) e mesmo assim fica com a carta, descartando a carta-palavra de Macaco. O jogador “A” mostra ao jogador “B” que ele fez a jogada errada, que o jogador “B” poderia ter

pego a carta-imagem de Macaco que ele acabou de jogar no lixo e ter feito a correspondência com a carta-palavra de Macaco que tinha em mãos.” (Transcrição Sexto Episódio segunda partida, dia 27/10/2015)”.

Brenelli (1996) e Macedo (2000) assinalam que os jogos são espaço de construção cognitiva, podendo promover tomada de consciência e outros mecanismos do pensamento. Que permitem aos sujeitos calcular riscos, inventar, descobrir, testar hipóteses, compreender, antecipar jogadas, julgar, tomar decisões, construir possibilidades de raciocínio e de ação, para que o indivíduo tenha sucesso em suas jogadas. E isso pode ser percebido em jogadas das últimas aplicações, quando os jogadores começaram a procurar soluções estratégicas necessárias para vencer as partidas. Segue um trecho da transcrição em que se pode perceber este fato:

“O jogador “C” pega a carta-imagem de Galinha e percebe a correspondência com e carta-palavra de Galinha que tem em mãos. Ele tem a carta-palavra de Tartaruga e percebe que esta é a carta que o jogador “D” precisa para formar a trinca e vencer a partida e com isso não descarta a carta. Passam mais duas rodadas e o jogador “C” continua segurando a carta, até que na terceira rodada ele acaba descartando a carta-palavra de Tartaruga e jogador “D” forma a trinca e vence a partida.” (Transcrição Sexto Episódio primeira partida, dia 27/10/2015).

“O jogador “A” pega a carta-palavra de Macaco e percebe a correspondência com a carta-imagem de Macaco que tem em mãos. Ele possui a correspondência de carta-imagem de Jacaré e carta-sinal de Jacaré. Mas ele resolve descartar a carta-palavra de Macaco, pois a carta-sinal de Macaco já tinha sido descartada.” (Transcrição Sexto Episódio primeira partida, dia 27/10/2015).

A percepção do Jogador “C” que sua jogada interferia na rodada do seu adversário gera uma sensação de poder e controle sobre o jogo. Já a opção do Jogador “A” em trocar as cartas uma vez que a carta que possibilitaria a formação da trinca foi descartada pelo adversário demonstra atenção e criação de hipóteses possíveis para vitória. As jogadas transcritas demonstram que em conjunto com a aprendizagem das palavras e regras foi feita antecipações das jogadas e reflexão sobre qual melhor decisão tomar durante a partida criando assim elementos para alcançar o objetivo do jogo.

O caráter progressivo das estratégias utilizadas pelos jogadores no decorrer das aplicações é evidente e isso leva a perceber que os sujeitos tomaram o jogo como objeto de seu conhecimento.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa investigou a contribuição do jogo Sinalibrando Animais para crianças surdas do 1º ano do Ensino Fundamental. Adotamos na pesquisa a perspectiva, de buscar um equilíbrio entre a dimensão lúdica do jogo, que deve ser preservada, e o aspecto didático, ou seja, a intenção de provocar a aprendizagem de conhecimentos e de fomentar o desenvolvimento de atitudes.

Buscamos trazer meios que facilitaram o processo de aprendizagem dos alunos surdos garantindo uma inclusão educacional de fato, respeitando a língua materna, a Libras, e seu acesso à Língua Portuguesa, na sua forma escrita, adotando assim uma perspectiva bilinguista. Visando assim a concepção de uma escola inclusiva, onde se garanta o acesso, a permanência e qualidade do ensino para todos.

Compreendemos, através desse estudo, que o sujeito surdo tem sua especificidade no processo de alfabetização, e a presença e contato com a Língua de Sinais o mais breve possível é um instrumento eficaz nos processos de ensino e aprendizagem. Outro ponto é que como os sujeitos surdos tem uma maior captação de estímulos visuais, é importante oferecer materiais ricos nessa área e pensar em estratégias pedagógicas que sejam direcionadas com a motivação de explorar este campo visual.

Através deste trabalho conseguimos mostrar a grande potencialidade que o Sinalibrando Animais possui como instrumento para a aprendizagem e para a mobilização de atitudes que são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. De modo geral todos os objetivos do jogo foram alcançados de forma plena.

Em resposta ao nosso questionamento inicial, em que procuramos entender como o Sinalibrando Animais pode facilitar na alfabetização da criança surda, percebemos que os recursos visuais, como figuras de animais e os sinais correspondentes em Libras, por exemplo, precisam estar presentes nos jogos para contribuir como facilitador da leitura. Através do jogo foi proporcionado aos participantes o contato de maneira acessível com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na sua forma escrita, proporcionando assim a apropriação da Língua de Sinais e gerando reflexões associações e formulações de hipóteses da construção da Língua Portuguesa. O jogo, portanto, é um instrumento facilitador na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para sujeitos surdos uma vez que demonstra que ela não pode ser representada de qualquer maneira. A reflexão sobre a lógica da escrita permite que o

sujeito surdo solidifique conhecimentos já existentes e obtenha novos conhecimentos podendo futuramente se apropriar da escrita e gramática.

Acredita-se que a pesquisa tenha contribuído para discutir a necessidade de pensar a alfabetização do sujeito surdo, a importância da Libras estar presente como elemento principal neste processo, o uso de materiais variados e específicos para crianças surdas e a proposta de estimular a leitura para alcançar diferentes objetivos seja acadêmicos, para lazer, instrução e etc.

Desejamos que o resultado deste estudo venha a proporcionar a educadores e pesquisadores da área de alfabetização uma alternativa de ferramenta pedagógica eficaz e que atenda as necessidades da alfabetização do sujeito surdo.

Propomos que outras pesquisas sejam realizadas nesta temática, com tipos variados de jogos, enriquecendo e buscando mais elementos que contribuam com alternativas significativas para um ensino bilíngue a pessoas surdas, ressaltando a questão da interação entre a língua materna do surdo e a sua segunda língua, trabalhando as duas de forma lúdica, prazerosa e com significação para os alunos.

Referências

ALBRES, N. de A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2005

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm..

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol I e II Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRENELLI, R. P. 1996. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas aritmética. (3ª ed). Campinas, SP: Papyrus.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Linguística. 2a ed. São Paulo: Scipione, 1990.

COUTINHO. M. de L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS A. G. de;

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org) Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COUTO, R. M. de S. Multi- trilhas: Um jogo para auxiliar crianças surdas no processo de aquisição de segunda língua. Brasília: Cnpq, 2006/2007.

FERNANDES, S. Educação bilíngüe para surdos: desafios à inclusão. Grupo de Estudos – Educação Especial. 2006. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRONBERG, D. Pronin-play in the early childhood curriculum. A review of current research. Seefeldt, cord (Ed). USA Teachers College Press, 1987.

GESSER, A. LIBRAS?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997

HONORA, M. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LACERDA, C. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. CEDES, Vol 10 n 46. SP, 1998.

LEAL, T. (ORG.) Manual didático: Jogos na alfabetização. Recife: CEEL, 2009.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando). In: MORAIS, A. G. de.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética /Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- MACEDO L. de. Aprender com jogos e situações problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MORAIS, A. G. de.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (ORG) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética /Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. G. de. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil. XIII ENDIPE, no Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”, abril de 2006.
- MORAIS, A. G. de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOURA, M. C. de.; LODI, A. C. B. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. – São Paulo: Rocca. 1997.
- MOURA, M. C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.
- PAIVA, M. N. Alfabetização. A construção da Leitura da Escrita. Monografia de conclusão de Curso, IESGO, 2006.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes de. A importância dos jogos. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RODRIGUES, L. da S. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização / - 2013.
- REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

SENNA, L. A. G. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. ALFA: Revista de Linguística, v. 39, 1995.

SANTOS, F. M. A. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v.8, p.1-16, 2011.

SILVA, A. Alfabetização: a escrita espontânea/ Ademar Silva – 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1994 – (Repensando a Língua Portuguesa).

SILVA, D. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2006.

_____. Aprender a escrever, ensinar e escrever. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 1998.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista, 8: 16-23, 1989.

SOUZA, W. P. de A. A inclusão da pessoa surda: especificidades no âmbito nacional. II Seminário Internacional Sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade, 2011.

SOUZA, W. P. de A.; LIMA, A. B. O uso de jogos como facilitador na alfabetização de crianças surdas; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

TARTUCI, D. dos. As narrativas sobre a surdez: Abordagens e propostas educacionais para surdos. Revista do PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás, vol. 3 , n. 3 e 4. 2006

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

Anexos

**Cartela do Aluno**

Finalidade: Vence o jogo quem formar uma trinca.

Jogadores: Dois ou quatro jogadores.

Componentes: Baralho

Regras:

- 1- O baralho é composto por 36 cartas, sendo possível formar 12 trincas animais.
- 2 - É objetivo de cada jogador formar uma trinca, ou seja, um conjunto formado por três cartas que equivalem (imagem, sinal e datilologia/escrita).
- 3 - O jogo segue até que alguém forme uma trinca terminando a partida.
- 4- Inicialmente definem-se os jogadores. No jogo com dois jogadores os participantes disputarão entre si, já quando quatro pessoas participam duplas são formadas sendo o parceiro de jogo a pessoa que estiver posicionada exatamente à frente na mesa de jogo.
- 5 - As cartas devem ser embaralhadas e distribuídas três por jogador.
- 6- O primeiro jogador pega uma carta do monte (o monte é constituído pelas cartas que sobram após a distribuição), verifica quais as combinações que pode fazer com essa carta e joga fora uma que não lhe interessa. Após jogar fora, jogará o segundo jogador à esquerda do primeiro e assim por diante.
- 7 - A carta jogada fora começa a lixeira, refugio ou cartas da mesa. Do segundo jogador em diante, existe opção entre a compra de uma carta do monte ou a carta do topo da lixeira.
- 8- Caso acabem as cartas do monte, as cartas que estiverem na lixeira devem ser reorganizadas formando assim um novo monte.



Cartela do Professor

Objetivo didático: Familiarizar a criança surda com a datilografia das palavras na Língua de Sinais Brasileira, os sinais dos animais e a grafia das palavras na Língua Portuguesa buscando o letramento e alfabetização dos alunos surdos.

Público-alvo: Alunos em processo de alfabetização.

Sugestões de encaminhamento: O jogo deve ser apresentado pelo professor como uma forma de envolver o aluno surdo dentro do processo de alfabetização e letramento, a partir de uma concepção de educação que compreenda as dificuldades e necessidades desse aluno.

O objetivo principal do jogo é o de familiarizar este aluno com a datilografia das palavras e os sinais dos animais na Língua de Sinais e a grafia das palavras na Língua Portuguesa, partindo do pressuposto de que a criança surda deve ser alfabetizada de forma com que aquilo que esta sendo explicado tenha sentido dentro da sua concepção de mundo.

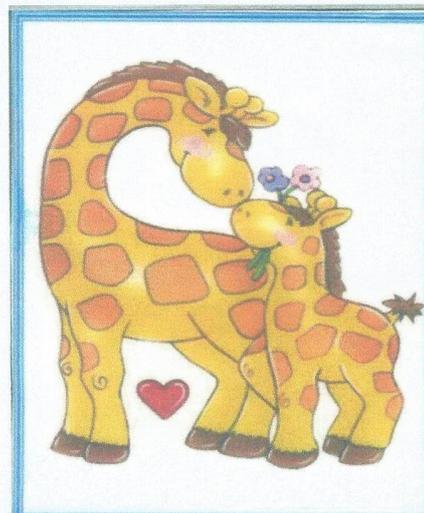
Durante a explicação das regras do jogo é preciso que o professor esteja atento e consiga esclarecer possíveis dúvidas que possam vir a surgir, é necessário que as regras sejam passadas para os alunos surdos através da Língua de Sinais Brasileira para facilitar a compreensão. O professor deverá antes de iniciar o jogo demonstrar como será o desenvolvimento do mesmo, apresentando como as cartas devem estar para que se possa ganhar, ou seja, como a trinca deve ser formada que no caso será com a carta com a imagem do animal, a carta com o sinal, por fim a carta com datilografia na Língua de Sinais e a grafia da palavra na Língua Portuguesa.

O jogo pode ser trabalhado com crianças surdas dentro da perspectiva do letramento destas, podendo ajudar em uma interação destes sujeitos com a turma, no caso com os alunos ouvintes, assim o jogo pode ser trabalhado com alunos surdos e ouvintes onde ambos estariam aprendendo cada um dentro de suas necessidades e buscando o foco principal que é a alfabetização e o letramento dos alunos. A divisão dos alunos para o início do jogo deve ser feita em níveis variados, trabalhando assim com diferentes dificuldades, fazendo com os alunos se ajudem e busquem a aprendizagem de maneira com que todos aprendam de forma agradável através do jogo.

Dicas ao professor: O jogo pode ser também trabalhado na perspectiva de um jogo de memória, onde se trabalharia com a imagem e a palavra ou sinal e palavra. Como facilitador de um ditado utilizando os animais, buscando a apropriação dos alunos com o alfabeto.



PEIXE



GIRAFÁ



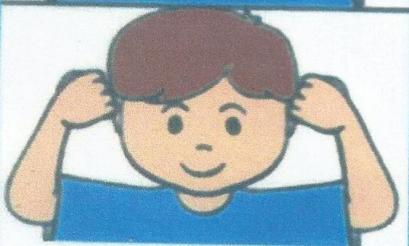


CANGURU



GALINHA



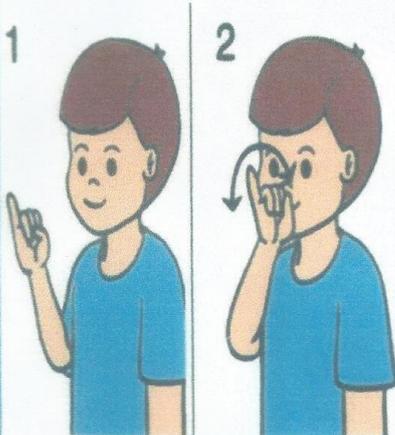
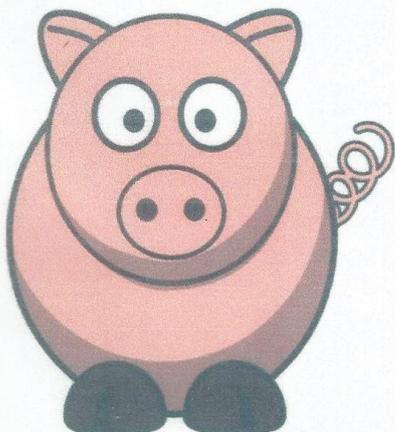


LEÃO

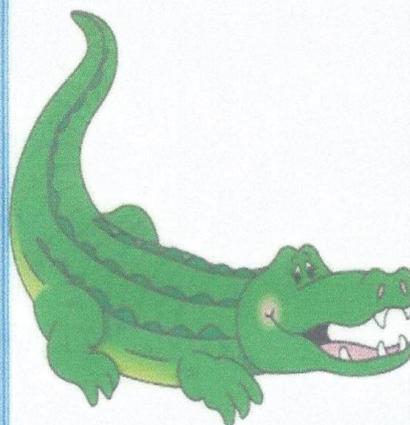


TARTARUGA



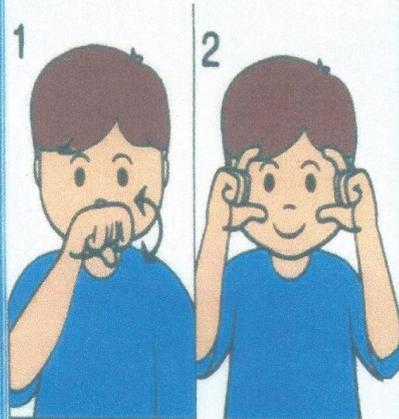
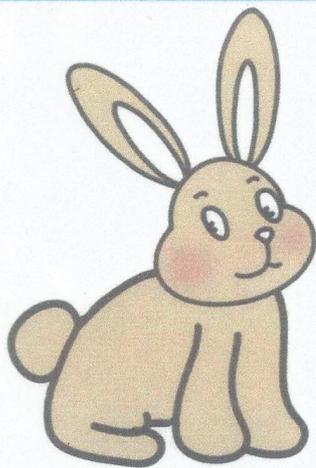


PORCO



JACARÉ





COELHO

CORUJA





MACACO

ELEFANTE

