O BRINCAR E O LETRAR-SE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Laura Serpa[1]

Resumo: A proposta do presente artigo é conhecer o trabalho desenvolvido com o brinquedo e o letrar-se nas escolas de educação, visando identificar as influências do brincar na formação da criança, como é trabalhado o brinquedo e como se dá a interação deste com a educação. Ao brincar, a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de perceber-se com um "ser" no mundo numa relação entre o que é pessoal e o que é do grupo. Portanto, o brincar e o letrar é uma atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras e que deve ser a atividade privilegiada nas instituições de educacional. Uma das grandes dificuldades apresentadas pelos professores no que diz respeito ao trabalho com leitura é compreender essa habilidade lingüística de forma mais ampla, com vistas ao processo de letramento, reconstruindo, assim, o conceito tradicional de leitura o qual a defende como uma simples atividade de decodificação, intimamente ligada ao processo de alfabetização.

Palavras-chaves: Educação de surdos, Brincar, Letramento.

Abstract: The proposal of present article knowing the work with the toy and the letters are in schools of education, to identify the influences of play in training the child, how the toy worked and how this interaction occurs with education. . When playing, the child relates to other children, being able to see with a "be" in the world in a relationship between what is personal and what is the group. So the play and the lyrics is an activity that allows entry into the world of imagination and the world of rules and must be the privileged in educational institutions. One of the major difficulties faced by teachers in regard to work with reading ability is to understand the language more widely, with a view to the process of literacy, rebuilding, so the traditional concept of reading which the advocates as a simple activity decoding, closely linked to the literacy process.

Keywords: Education the deaf, playing, Literacy.

---

[1] Pedagoga com habilitação nas séries iniciais e em Educação Especial, Pós-graduação em Interdisciplinaridade, Aperfeiçoamento em Educação de Surdos pela Fundação Catarinense de Educação Especial. Mestranda em Educação pela Universidade de La empresa.

Introdução

Atualmente percebe-se um intenso movimento na sociedade, no sentido de buscar um novo olhar para a infância da criança surda, pois devemos considerar que a concepção de infância[2] não foi sempre à mesma. Modificações ocorreram por determinações culturais e mudanças estruturais na sociedade.

Segundo Kramer (1982, p. 17),

> [...] a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de cuidado, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Diante da preocupação das famílias no que concerne ao processo de aprendizagem, mais especificamente o processo de alfabetização, a escola vê-se obrigada a dar ênfase excessiva às atividades de escrita. O que dificulta pensar na criança surda, na infância e suas especificidades, impedindo o professor de trabalhar com a criança surda segundo suas necessidades, entendendo-a como alguém que influencia e é influenciada pelo meio em que está inserida.

As crianças estão imersas na sociedade, portanto, convivem num mundo letrado. O que faz com que o educador precise dar importância à realidade da criança e seu conhecimento de mundo, valorizando suas capacidades.

Percebe-se que a criança esta incluída na cultura escrita, porém, percebe-se também que os profissionais da educação ainda têm dificuldades de fazer a relação entre o brincar[3] e o letrar, até mesmo em função da resistência familiar.

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças, porém no processo de letramento ainda é de pouco valor, tanto no contexto educacional quanto no cotidiano familiar.

---

[2] Entendemos que não se pode pensar em uma única infância, pois esta reflete as variações da cultura humana, em uma mesma sociedade existem e são construídas diferentes infâncias. Esse é o resultado da variação das condições sociais em que as crianças vivem.

[3] Do nosso ponto de vista o brincar é nossa primeira forma de cultura a ser manifestada para toda humanidade.

Diante do exposto, a necessidade de construir saberes e concepções sobre: criança, infância, brincadeira e o processo de ensino-aprendizagem.[4]

O presente trabalho procura apresentar a importância do lúdico no processo pedagógico do letrar-se, como uma metodologia que possibilita mais eficácia no processo ensino-aprendizagem, estimulando, assim, o desenvolvimento da criança. Este trabalho tem a intenção de contribuir com uma boa qualidade de ensino, considerando esta a fase mais importante no desenvolvimento do ser humano. O lúdico em sala de aula pode ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender/ensinar que desperta prazer e, dessa forma, a aprendizagem se realiza.

No entanto, o verdadeiro sentido do jogo do faz-de-conta só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma. Em todas as fases de sua vida, o ser humano descobre e aprende coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda criança brinca. Todos os seus atos estão ligados à brincadeira. A infância é a idade das brincadeiras. Acredita-se que, por meio delas, a criança ouvinte ou surda satisfaça seus interesses e necessidades particulares.

1. Um Relatório da História: Brincadeira e Jogo

No século XVII, o jogo exerceu um papel importante no que diz respeito às atividades do cotidiano das crianças e cada etapa de seu desenvolvimento físico e mental, não abandonam as brincadeiras que se perpetuam ao longo dos tempos.

Segundo Aires (1981), em seus escritos menciona que a criança abandona o traje da infância e sua educação é entregue aos cuidados do homem. É clara a forma rígida com que as crianças eram vistas naquela época. Controladas, eram tratadas como adultos em miniatura.

Sobe a influência dos jesuítas no século XVII, começa-se a perceber a possibilidade educacional nos jogos que até então eram tidos como simples atividades de prazer e lazer, passando a ser vista como uma maneira de auxiliar as crianças sua educação. Neste mesmo século os precursores, Rousseau e Pestalozzi afirmavam que a

[4] Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todos os atos do brincar no auxilio do educar.

educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, e sim um processo natural, surgido da necessidade do desenvolvimento mental da criança. Enfatizavam a importância dos jogos e brincadeiras como processos formativos, pois exercitam o corpo, os sentidos, as aptidões além de preparar para a vida em comum e para as relações sociais. Froebel já pregava uma pedagogia de ação e em particular os jogos e brincadeiras, pois para ele a criança para se desenvolver não deveria apenas olhar e escutar e sim agir e produzir através de brincadeiras produtivas, as crianças encontrariam o seu canal de expansão da educação.

O jogo educativo surge no século XVI, na Roma e Grécia Antiga onde Platão comenta a idéia de "aprender brincando" fazendo assim oposição à utilização da violência e da repressão. Desta mesma forma Aristóteles também para a educação de crianças atividades sérias de ocupações adultas como uma maneira de preparo para a vida futura. Somente com o Renascimento o jogo deixa de ser objeto de reprovação incorporando-se assim no cotidiano dos jovens, não mais como diversão sim como tendência natural do ser humano. Desta forma a criança como um ser dotado de natureza distinta do adulto chega ao século XVIII, permitindo a criação e expansão de estabelecimentos para educar também as crianças.

A fim de discutir estas questões o presente artigo terá como principais relatar um breve histórico da brincadeira e sua relevância na educação e, por fim, analisar as possíveis contribuições que a brincadeira proporciona ao desenvolvimento da criança devendo ser valorizada no contexto educacional.

A brincadeira deve seu inicio quando a sociedade humana atinge um nível de desenvolvimento, dos meios de produção, que inviabilize a participação da criança, de forma que, ela passe a correr riscos, ou, não consiga mais desempenhar a atividade, devido à complexidade desta.

Vários autores têm caracterizado a brincadeira como a atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança. A partir destas informações, é importante ressaltar que o brincar faz parte da infância, porém, em várias ocasiões, os adultos (pais ou professores) propõem determinadas atividades para as crianças que parecem não cumprir os critérios acima discutidos, mas que são chamadas de "brincadeiras" pelos próprios adultos.

São várias as dificuldades que existem com relação à definição e caracterização da brincadeira, entretanto, é certo que a brincadeira assume um papel fundamental na infância; numa concepção sociocultural, a brincadeira mostra como a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas, sendo um espaço característico delas.

A palavra jogo, do latim "incus" quer dizer diversão, brincadeira. As definições mais gerais que encontramos nos dicionários de Língua Portuguesa são: "divertimento, distração, passatempo". Assim, a palavra jogo tanto é usada, por exemplo, para definir a atividade individual da criança na construção com blocos, como atividades em grupo de canto ou dança.

As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico, permitiram a constituição da criança como um ser que brinca naturalmente e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação.

A introdução à brincadeira em seu contexto infantil, inicia-se, timidamente, com a criação de jardins de infância, fruto da proposta de Froebel (1782-1852 – primeiro filósofo a ver o uso de jogos para educar crianças pré-escolares) que considera que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos. Froebel indica o jogo livre como suporte da ação docente. E desta forma nasce o jogo educativo.

Segundo Kishimoto (1997);

> Froebel e Pestalozzi, pioneiros no campo da educação infantil eram particularmente sensíveis à importância do jogo na infância relacionado à prática do ensino e educação da criança. Contudo, havia pouca descrição dos jogos das crianças na leitura do século XIX. (KISHIMOTO. 1997, p. 58).

No século XX, outros pesquisadores começaram a discutir a questão das brincadeiras, entre eles, Piaget (1978), afirmando que a partir da brincadeira a criança pode demonstrar o nível cognitivo que se encontra além de permitir a construção de conhecimentos e Vygotsky, que compreendeu a brincadeira (como qualquer outro comportamento humano) como resultado de influências sociais que a criança recebe ao longo do tempo. Na educação, não podemos deixar de nos referir ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que ressalta a importância da brincadeira quando afirma que educar significa "propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas" (p.23).

Autores que estudam a ampliação das interações sociais a partir da brincadeira afirmam que a criança, enquanto brinca se constitui como indivíduo diferente dos demais, entra em contato com diferentes papéis sociais e evolui quanto à diferenciação eu – outro, e, não podemos deixar de mencionar as situações que a criança revive enquanto ela brinca; por exemplo: situações que lhe causaram alegria, ansiedade, medo e raiva podem ser revividas em forma de brincadeira o que favorece uma maior compreensão de seus conflitos e emoções.

Podem-se citar os âmbitos pelos qual o brincar tem permeado a vida do homem nas últimas décadas, sendo objeto de estudo, pesquisas e práticas, tais como: análises estruturais do brincar, a socialização suscitada pelo brincar, a afetividade do brincar, o simbolismo do brincar, o movimento do brincar, os espaços lúdicos e a terapêutica do brincar.

Dessa forma, pode-se conceber a brincadeira como um dos elementos responsáveis pelo enraizamento de valores culturais.

Cabe ressaltar o trabalho de Machado (1994), quando diz;

> Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de idéias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedos”, a criança brinca com a cultura. (MACHADO. 1994, p. 21-22).

A transmissão desses princípios é feita de geração para geração e, atualmente, bastante influenciada pelos meios de comunicação. Na prática, pedagógica, o jogo ajuda na aprendizagem da criança, possibilitando ao educador tornar as aulas mais ricas e prazerosas.

Porém a contribuição significativa do jogo e brincadeiras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas irá depender da concepção que se tem o jogo, aprendizagem e desenvolvimento. Assim é de competência do educador, em especial o que trabalha na ed. infantil, compreender as fases do desenvolvimento da criança para adequar os jogos e brincadeiras e encaminha-los dentro do processo ensino-aprendizagem. É importante proporcionar à criança oportunidades para muitas brincadeiras espontâneas e jogos livres, para que ela desfrute a alegria de brincar em conjunto, favorecendo assim a sua socialização.

2. Brincadeira: Um Universo a Ser Aprendido, Vivenciado e Descoberto

A brincadeira está em diferente tempo e lugar: passado, presente e futuro, sendo marcada pela continuidade e pela mudança, pois a criança se situa em um contexto histórico, social e cultural.

De acordo com Brougère (2006, p. 97),

> A criança esta inserida, desde o seu nascimento, num contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto da cultura.

È importante compreender que a brincadeira não é algo inato na vida da criança, portanto, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que as crianças estabelecem com os outros e com a cultura.

Segundo Fantin (2000, p. 83),

> Brincar é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece. A criança tem o potencial imaginativo e aprende a brincar brincando, e esse brincar é aprendido por meio de vários fatores: através de relações interpessoais que dependem basicamente de afeto e emoção; através da linguagem e através do uso de objetos mediadores.

O brincar compreende uma diversidade de gestos, movimentos, condutas, formas de dizer, consenso do grupo e fantasias que envolvem a criança no seu mundo de faz-de-conta, tornando-se real para a criança. É assim que a criança transforma cabos de vassoura em cavalos; pedaços de pano em roupas de reis e rainhas; cadeiras em trem, crianças em educadores, pais, monstros, motoristas, médicos, super-heróis, etc. “A criança quer puxar alguma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda”.(BENJAMIN, 1984, p.70).

A brincadeira é uma atividade que possibilita à criança apoderar-se dos códigos culturais e seu papel na socialização. Um dos suportes mais difundidos dessa atividade são os brinquedos, que chegam como mediadores da brincadeira.

Fantin traz algo a respeito:

> Os brinquedos tornam-se, portanto, objetos de comunicação, meio através do qual a criança sai de uma relação centralizada em um objeto para torná-lo em utensílio mediador entre ela e outras crianças, e entre elas e o mundo.(FANTIN, 2000, p.93).

A brincadeira da criança reflete muitas vezes o mundo adulto. A criança transpõe essas situações através da imitação.

Como relata Becker,

> As manifestações infantis revelam-se mediante os modos de conflitos, brigas, divisões de papéis e responsabilidades, resolvidos durante os jogos e brincadeiras. Esses modos não são transferidos nem ensinados pelos adultos, mas são produzidos no interior dos grupos de convivência, revelando-se como elementos típicos de uma cultura infantil.(BECKER, 2006, p.107),

Através da brincadeira e da manipulação de brinquedos a criança constrói valores, significados tomam decisões, decodifica regras, expressa a linguagem, etc, desenvolvendo melhor o seu processo de aprendizagem.

A brincadeira tem papel primordial na constituição da criança, por isso a infância traz consigo as brincadeiras que são assimiladas socialmente.

Dessa maneira se constrói uma infância influenciada pela cultura, pela brincadeira e pelo brinquedo. O brinquedo contribui no processo de socialização e promove imaginação, ludicidade, descoberta, sentimento, escolha, alegria, regra, interação, criatividade, desenvolvimento e aprendizagem uma infância marcada pela fantasia e imaginação.

3. O Brincar no Contexto Escolar

As mudanças sobre a concepção e atendimento à infância, ocorridas na sociedade civil e nos órgãos governamentais, refletem-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação cujas orientações pedagógicas destinam-se a crianças. Os serviços e as experiências oferecidas devem estar baseados em alguns princípios e, dentre eles, está o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação da criança. (BRASIL, 1998).

Em relação à atividade escolar, a mesma deverá ser uma forma de lazer e de trabalho para as crianças do pré-escolar. Com isso, os brinquedos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino-aprendizagem.

A criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através das brincadeiras, ou seja, em atividades predominantemente lúdicas as

atividades com os brinquedos terão sempre objetivos didático-pedagógicos e visarão propiciar o desenvolvimento integral do educando.

Mostrar que o brinquedo completa o mundo mágico infantil, pois é uma das principais formas de brincar do ser humano, uma auto- descoberta e vivências da própria criança, partindo da percepção de seus limites e de suas possibilidades, explorando seu ambiente através de suas brincadeiras de uma maneira saudável e produtiva, contribuindo assim, para a integração de suas primeiras experiências culturais.

Desta forma, falar em brinquedo não requer que se trate de um assunto simples ligado ao cotidiano das crianças, mas sim, dar fundamentação ao tema criando condições para novas pesquisas e contribuindo de maneira significativa com professores e técnicos ligados á educação. Também é necessária a informação sobre a importância do trabalho com o brinquedo em detrimento á próprio formação da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) o brincar é uma atividade considerada como linguagem infantil que ocorre no plano da imaginação. Para a criança poder imaginar é preciso ter o domínio da linguagem simbólica, ou seja, a criança deve apropriar-se de elementos da realidade e atribuir-lhes novos significados. A brincadeira consiste na capacidade das crianças criarem e recriarem o mundo, dando valores e significados diferentes da realidade.

Ainda, nesse documento, a brincadeira tem como função favorecer a auto-estima, possibilitar o desenvolvimento da linguagem oral e gestual, ajudar na elaboração das emoções e sentimentos e na construção de regras sociais. Enquanto as crianças brincam, assumem papéis sociais diferenciados que podem proporcionar o estabelecimento de vínculos, de relações e generalizações para outras situações e internalização de modelos e valores dos adultos. Além disso, a brincadeira possibilita o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Ao perceberem as diferentes formas de pensar e de agir, podem comparar aquilo que é seu e aquilo que é do outro, tendo a possibilidade de incluir essas semelhanças e diferenças na construção de sua personalidade.

A criança que brinca, o faz com objetos que conservam características estéticas do objeto real, usado agora pelo adulto, e que não possibilita alcançar os mesmos resultados.

Machado salienta que; “Uma criança esta amadurecendo quando descobre que objetos podem simbolizar sua mãe e sua realidade, e passa a brincar com isso” (1994: p.26).

Diferente dos jogos lúdicos dos animais as brincadeiras das crianças não é instintiva, mas sim, precisamente humana. Essa atividade objetiva, ao se constituir na base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.

Esse mundo dos brinquedos não se limita aos objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos, com os quais, os adultos operam, mas a criança não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física.

Para a criança neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Donde, podemos concluir que, uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo.

O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira extremamente ingênua. O aspecto humano aparece para a criança na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age nesse mundo objetivo.

No trabalho de Machado (1994) diz que;

> Os objetos do cotidiano também são muito atraentes para as crianças. Tais como panelas, escovas de dentes e de cabelo, cestas de costuras e seus acessórios, grãos de feijão ou milho de pipoca [...] Os objetos do dia-a-dia são cheios de atrativos para ela, pois programa imitar os gestos que vê. A criança também pode dar a esses objetos funções variadas. (MACHADO. 1994, p.47).

Até agora viemos numa linha que aponta o papel dos objetos no aprendizado dos novos indivíduos, as crianças. Esse aprendizado ocorre num dado espaço, o qual é rodeado por sujeitos culturais, os adultos.

Para tanto, não falamos de uma relação mecânica e linear de aprendizado e desenvolvimento, onde baste que apresentemos, ou deixemos as crianças junto aos objetos da cultura, seja abstrato, ou materiais.

Contudo, a atividade mediada pelo outro envolvendo objetos e caracterizada como brincadeira quando de sua predominância imaginativa, ou como jogo quando da

predominância de regras. E aqui apontaremos o outro como, o adulto, a criança mais experiente, o professor.

Chamamos essas atividades, de brincadeira, e, de jogo, atividades principais, tomando essa caracterização não por dados estatísticos, mas sim, por uma defesa da importância dessas atividades na mudança no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Diante destas informações, a brincadeira pode e deve ser privilegiada no contexto educacional. A escola, atenta aos inúmeros benefícios que a brincadeira traz, bem como nas possibilidades que elas criam de se trabalhar diferentes conteúdos em forma lúdica, deve "lutar" sempre pra que tais atividades sejam privilegiadas e bem aceitas pelas crianças e pelos adultos responsáveis .

As brincadeiras utilizadas na escola e o que elas proporcionam em termos de aprendizagem e desenvolvimento mostrando a importância de cada uma delas. Sugere-se que, a partir desta leitura, cada professor desenvolva e crie atividades adequadas aos seus alunos potencializando o desenvolvimento de cada um deles.

De acordo com Brougère (1997), o brincar exige uma aprendizagem; sendo assim o professor têm um papel fundamental de inserir a criança na brincadeira, criando espaços, oportunidades e interagindo com ela.

Vale ressaltar que os jogos não estão relacionados só com o ato de brincar e sim com o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, moral e social. Portanto é, com o desenvolvimento harmonioso e global da criança que o educador deverá interagir o lúdico através dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos acessível aos diversos níveis de ensino. No brincar, aprendemos e ensinamos sobre o mundo em que vivemos e por esse motivo a brincadeira é a forma como toda a criança inicia sua relação, com o mundo.

4. O Brincar da Criança Surda

Essa visão do brincar e do jogo imaginário está articulada, no presente relato, a um interesse na compreensão do desenvolvimento e educação de crianças

surdas[5]. O brincar é concebido como uma esfera de atividade fundamental da infância, tendo em vista a interrelação de processos aí implicada, envolvendo a cognição, o afeto e a linguagem, bem como a memória das situações vividas.

Com relação à importância do brincar para o desenvolvimento implica a presença regras e de ações imaginativas, ainda que esses componentes não estejam igualmente envolvidos em diferentes modalidades de brincadeiras.

Quando uma coisa é usada para significar outra (um recipiente de plástico como lago e um pedaço de madeira como barco), a criança está agindo com os objetos não apenas em função do que percebe, numa atividade que indica um predomínio do campo do significado, bem como, uma separação da motivação e da percepção, antes superpostas.

Ao recriar suas vivências cotidianas, a criança surda traz para o ato de brincar, critérios que marcam os modos culturais de atividade e de relações interpessoais. Assim, a situação imaginária é constituída a partir do que a criança observa e conhece, através de vivência direta ou do que mostrado e dito por outros.

Por isso, nessa perspectiva teórica, o brincar para a criança surda, é visto como a esfera que mais promove desenvolvimento na infância, mesmo não sendo necessariamente a atividade mais freqüente no cotidiano da criança.

Cabe salientar o trabalho de Brougère, (1997) O jogo imaginário apresenta uma interessante duplicidade: permite a libertação do perceptual-sensível, mas implica o atendimento a regras; origina-se das vivências cotidianas, mas envolve transformações criativas da realidade.

Julgamos que a linguagem no brincar da criança surda é um tema que tem recebido pouca atenção e que merece um esforço investigativo maior, pois envolve uma forma de atividade peculiar à infância, de grande relevância para a formação do sujeito. O estudo do âmbito das ações imaginativas pode somar esforços no sentido de ampliar a compreensão do desenvolvimento na surdez e contribuir para a discussão crítica das condições sociais oferecidas para esse desenvolvimento.

Os estudos mostram a capacidade da criança surda para brincar e construir situações imaginárias, encenando enredos e personagens diversos.

---

[5] São consideradas crianças surdas quando a perda de audição chega no limiares de 71 a 90 dB, sendo considerado Severo, porque a pessoa escuta somente com a ajuda do aparelho auditivo. E a perda de audição profunda quando a pessoa não escuta, nem mesmo com aparelho auditivo com os limiares acima de 91dB.

As atividades vivenciadas no espaço de jogo escolar transcorreram de maneira livre, ou seja, as crianças surdas as realizam de modo espontâneo, utilizando-se de brinquedos e pares escolhidos sem a intervenção de adultos. Consideramos a atividade como espontânea sempre que a criança surda pode ou não fazer, durante determinado tempo, inclusive não jogar.

Brincando, a criança surda aprende. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar.

A capacidade de brincar abre para todos: crianças, jovens e adultos surdos, uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam. A brincadeira é o momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz-de-conta. Nas escolas isto é comumente esquecido.

A brincadeira faz parte da vida da criança surda, seja na escola ou fora dela. Esta atividade é tanto fonte de lazer como de conhecimento.

Contudo, brincar na escola é diferente de brincar em casa, na rua ou em outros lugares. Nesse texto, a autora baseia-se na teoria de Vygotsky para discutir a questão da brincadeira na escola, diferenciando o brincar em outros ambientes. Podem ser encontrados elementos importantes para pensar a brincadeira como parte integrante da atividade educativa, explorando sua importância, seus limites e a ação do educador na programação das atividades pedagógicas.

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que vêem, escutam, observam e experimentam. As brincadeiras ficam mais interessantes quando as crianças surdas podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças surdas revelam suas visões de mundo, suas descobertas.

As crianças surdas precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais às crianças surdas vejam, ouçam, sinalizam ou experimentem, quanto mais aprendam e assimilem, quanto mais elementos reais disponham em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação. A escola pode e deve reunir todos esses fatores e o papel do professor bilíngue nesse processo é fundamental.

5. Os Jogos no Processo Pedagógico

Nas escolas o que se tem percebido é a falta de espaço e tempo destinados à atividade lúdica, o que compromete o desenvolvimento da criatividade da criança, bem como limita as possibilidades de os professores acompanharem o desenvolvimento das crianças, bem como conhecerem melhor o universo sócio cultural ao qual elas estão inseridas.

Apesar dos registros sobre a existência de espaços físicos internos ricos para possibilitar às crianças a exploração e a criação de brinquedos e brincadeiras, percebe-se a ausência de uma intencionalidade destacada nos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, nas práticas educativas em relação à importância do brincar no processo de apropriação dos códigos da cultura em que estão inseridas as crianças.

Os jogos, os desenhos e brincadeiras de faz-de-conta, sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita: profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica e/ou psicopedagógica, reconhecem a importância dos jogos como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

Ao referir-se a este assunto Kishimoto, diz que:

> Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organiza-la de forma que se torne atividade que estimule auto-estruturação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento, aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. (KISHIMOTO. Org., 1997, p. 85).

Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos, não são apenas formas de divertimento são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa brincar, criar e inventar. A criança devota ao jogo a maior parte do seu tempo. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no brincar, as crianças constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

Vários tipos de jogos existem, entre eles, jogos motores, cognitivos, jogos intelectuais, jogos competitivos e jogos de cooperação, individuais ou coletivos, de faz de conta, simbólicos, verbais, entre outros. A variedade de jogos conhecidos mostra a

multiplicidade desta categoria e a dificuldade para se compreender o que é “jogo” (uma vez que significados diferentes são atribuídos a esse termo).

As atividades lúdicas funcionais representam os movimentos simples como encolher os braços e pernas, agitar dedos, balançar objetos, entre outros. As atividades lúdicas de ficção são as brincadeiras de faz-de-conta com bonecas. Nas atividades de aquisição, a criança aprende vendo e ouvindo, faz esforços para compreender coisas, seres, cenas, imagens e, nos jogos de construção, reúne, combina objetos entre si, modifica e cria.

A organização de espaços adequados para estimular brincadeiras e jogos constitui atualmente uma das preocupações da maioria de educadores, o uso dos jogos no contexto escolar, só pode ser situado a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa. Mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca, permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo novas análises.

A criação de espaços coletivos, compartilhado por todos os professores em um diálogo amplo, permite o entendimento de que eles, ao serem acolhedores e hospitaleiros, possibilitam o estabelecimento de vínculos afetivos que dão suporte ao aprendizado. (HORN. 2004, p. 82).

As possibilidades de surgimento das vias indiretas do desenvolvimento são influenciadas pelas condições afetivas favoráveis que conduzem a criança a reinventar um novo caminho para transpor as suas relações e seguir de um modo peculiar pela via direta do desenvolvimento. No entanto, as possibilidades criativas da criança de dar outro rumo ao seu processo de desenvolvimento por via indireta dependerá das solicitações e mediações do meio, ou seja, das escolas incentivarem o ato de brincar de faz-de-conta.

6. Alfabetização e Letramento

Nos dias de hoje em que as sociedades do mundo inteiro está cada vez mais centradas na escrita ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. No seu sentido limitado à alfabetização está mais ligada as competências individuais. É

considerada como um processo de aquisição do sistema de escrita, do domínio do sistema alfabético-ortográfico.

Segundo Magda Soares (2006, p. 15),

> O termo alfabetização não ultrapassa o significado de " levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhes a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Contribuindo Tfouni afirma que (2006, p. 9),

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Tem-se tentado atribuir um significado mais complexo à alfabetização, no sentido que atribui a essa palavra, é que se concentra nos primeiros anos de escolaridade ao contrário do letramento[6], que é um processo que estende por todos os anos de escolaridade, e mais que isso, por toda a vida.

Segundo a PC/SC (2005, p.24),

> O Processo de aquisição da escrita que de demanda interações específicas acontece normalmente por meio da escolarização indispensável e fundamental a todo cidadão. Já o processo de letramento se efetiva ao longo da vida das pessoas, com a crescente participação nas práticas sociais, nas quais circulam diferentes gêneros discursivos.

Esta palavra letramento, embora já tinha um sentido significado ainda não está dicionarizada, foi introduzida a pouco tempo na língua portuguesa, em meados dos anos 80, A palavra letramento surgiu pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, de 1986. Na educação só apareceu em 1988, no livro: Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso de Leda Verdiani Tfouni. (SOARES, 2005).

---

[6] É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

De acordo com Tfouni (2006, p. 30),

> A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu... da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.

È preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social destas duas praticas é preciso letrar-se.

Conforme Soares (2005, p. 44)

> [...] letramento é muito mais que alfabetização [...] letramento é um estado, uma condição de quem interage com deferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Pode-se dizer que uma criança inicia o processo de letramento antes do processo de alfabetização, pois a partir do momento que ela se insere em uma sociedade letrada conseqüentemente inicia-se a aquisição do letramento, portanto começa a letrar-se. Uma criança que está rodeada de material escrito (livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornal, etc.) e de pessoas que utilizam e cultivam as praticas de leitura e escrita, já apropria-se da função social da escrita mesmo sendo analfabetas, isto significa que a criança já penetrou no mundo letrado é de certa forma letrada.

Segundo Magda Soares (2005, p. 47),

> Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive em um contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce praticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que esta lendo[...] toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é de certa forma letrada, já tem um certo nível de letramento.

É importante ressaltar que a leitura e a escrita valem tanto para crianças das camadas favorecidas como para as das camadas populares porque a escrita está presente em ambos os contextos. A diferença é que as crianças das camadas mais favorecidas possuem um acesso mais freqüente e mais intenso com o material escrito e com práticas de leitura e escrita do que as crianças das camadas populares. De acordo Cavalcante

(2006, p. 28) “oferecer o acesso ao mundo escrito desde cedo é uma forma de amenizar as diferenças sociais e econômicas que abrem um abismo entre a qualidade da escolarização de crianças ricas e pobres”.

De tudo o que foi dito é preciso que haja condições para o letramento, estas condições precisamente se classificam em dois tipos: condição para que haja escolarização real e efetiva da sociedade e a outra condição é que haja disponibilidade de materiais para a leitura (SOARES, 2005).

7. Letramento na Educação de Surdos

Ao tratar de linguagem e letramento na educação dos surdos, propõe questões, sobretudo aos ouvintes, e crava fundo a vergonha pelo desconhecimento do outro. Na verdade, é que a surdez tem socialmente uma marca depreciativa e pejorativa que se traduz no estigma e no preconceito em relação a seus portadores.

Ao falar em letramento é revela, sem nenhuma complacência que o, aparentemente, silencioso ato da leitura e sua aprendizagem é mais do que decifrar signos e para os surdos é, muitas vezes, uma perda de sentidos e significados inimaginável, já que diversas práticas alimentam neles a ilusão da compreensão.

Cabe citar Lodi (2002) quando diz:

> Temos consciência de que algumas questões que nos afligem são especificas à minoria surda; entretanto, existem outras que são comuns aos diferentes grupos socioculturais e que, a nosso ver, a base para poder se discutir a questão do letramento no que tange ao específico da surdez. (LODI. 2002, p. 35).

Um dos pressupostos teórico-metodológico a ser utilizado ao longo do trabalho com surdos é o do Bilingüismo, cuja perspectiva compreende que o indivíduo surdo deva adquirir sua língua materna, língua de sinais, e a língua oficial do seu país escrita e não oralizada.

Ler e escrever são processos socais utilizados para a comunicação entre as pessoas. Na medida em que as linguagens são sociais, todos estão limitados pela mesma necessidade de ser compreensíveis uns para com os outros, entretanto podem ter diferenças básicas entre si. Não tendo tendência natural ao aprendizado da língua oral, os surdos foram, e são muitas vezes ainda, submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido

apresentada com uma lista de vocábulos que os alunos surdos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo regras de formação de sílabas, vocábulos e de frases do português.

O letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita do português.

Segundo Lodi (2002),

> Letramento, nessa concepção, confunde-se com a noção de alfabetização, na qual a escrita torna-se instrumento de desenvolvimento de competências individuais, cujo objeto é o sucesso escolar. Além disso, há a imposição de normas e de estruturas de poder e saber baseadas naquelas das ditas "classes dominantes" e, assim, o chamado fracasso escolar recai sobre os indivíduos e a eles é atribuída a responsabilidade pó não responderem ao esperado. (LODI. 2002, p. 36).

Pelo fato de não ouvir, o surdo apóia-se indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator facilitador do processo de aquisição do português.

A esse conjunto de práticas de uso da escrita em todos os contextos sociais chamamos de letramento. Este letramento é então, o conjunto das experiências de utilização da escrita que são determinadas social e culturalmente.

É preciso letrar o surdo em LIBRAS, para que ele adquira habilidade na escrita do Português e vá além de sua mera decodificação. A LIBRAS simboliza a língua escrita, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada.

A aquisição de uma segunda língua, não só para o surdo, é extremamente complexa, pois envolve diferentes aspectos, inclusive o emocional. É necessário que o aluno surdo esteja pré-disposto a aprender e, para isso, não pode considerar sua língua materna como inferior. Tornar-se letrado em outra língua vai além de gravar suas regras e principais vocábulos; é preciso compartilhar e conhecer a cultura e o espaço onde essa língua circula, para se apropriar dela plenamente.

As atividades simbólicas favoreceram a ampliação da língua de sinais e acessos iniciais à escrita, abrindo espaço para a consolidação de signos e para o desenvolvimento de linguagem. O uso prioritário da língua de sinais, associado ao trabalho com atividades significas, além da consideração das particularidades

lingüísticas e das mediações semióticas, foram fundamentais para o desenvolvimento da linguagem da criança surda e para a construção de conhecimentos, de maneira satisfatória e adequada à sua constituição como sujeito ativo e participante da linguagem.

Para que haja o letramento do surdo na sua 2ª Língua, é preciso que o indivíduo perceba a diferença entre a significação e o tema, que ele saiba que as palavras têm uma significação compartilhada socialmente, mas só ganham sentido na experiência individual, indissociável de seu contexto. Em outras palavras, é necessário despertar no indivíduo sua capacidade de abstração, distanciando o objeto de sua materialidade, elaborando novos conceitos independentes da situação concreta.

Convém ressaltar o conceito de letramento indicado por Magda Soares (1998, p.47): "estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita". E somente exercendo a linguagem, podem-se criar novos conceitos, para o surdo e para todos os outros indivíduos, dependendo da qualidade da relação que ele mantenha com sua língua materna.

Por outro lado, podemos encontrar nos estudos de Walter Benjamin (1987) uma relação entre gestos e linguagem. O filósofo alemão, assim como Vygotsky (1984), assinalou que o gesto precede a palavra; é a primeira linguagem do ser humano.

Segundo a teoria mimética de Benjamim (Benjamin apud SOUZA, 1987) a palavra, ou seu som propriamente dito, no início, seria um acompanhamento do gesto. Com o passar do tempo, a palavra assumiria o papel predominante na comunicação do homem, aumentando seu vocabulário de acordo com suas vivências.

Esse fato ressalta a importância do letramento; demonstra que não adianta conhecer a palavra. É preciso entendê-la em seu contexto. É através da LIBRAS, ou seja, do meio espaço visual , que o surdo interage e interpreta o mundo a sua volta.

Acrescenta-se a partir desta leitura de mundo, esse indivíduo realiza a leitura da palavra, ou a leitura do gesto mostrando a importância de alfabetizar o indivíduo, trabalhando sua realidade, indo além da memorização do sistema alfabético e do processo mecânico de interpretar códigos.

É nesse período que o indivíduo surdo deve ter contato com a LIBRAS, para, assim como o ouvinte, conhecer seus parâmetros e compreender sua gramática. Com uma estruturação sólida e um domínio pleno de sua língua materna, ele poderá aprender novas línguas e seus símbolos. Um dos despropósitos cometidos contra os surdos é

dizer que eles só compreendem o concreto. Isso não é real, o surdo utiliza gírias, simbolismos e diferentes significados para uma mesma palavra. Ocorre que sua vivência, sua cultura são diferentes. Por isso, suas abstrações também o são. Assim como um estrangeiro, ele não entende as expressões que não fazem parte de seu contexto social.

Outro aspecto a se considerar é o papel da imagem presente no processo educacional de um modo geral e de forma ainda mais expressiva no processo de construção de conhecimento de alunos surdos. O letramento visual na educação de surdos deve ser um fator a ser considerado na escolarização desses sujeitos.

Considerações Finais

A criança seja ouvinte ou surda desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelecem desde cedo com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, o jogo e a brincadeira são atividades humanas nas quais as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. Talvez por isso os estagiários escolham essa temática para desenvolver seus projetos de estágio.

Nesta perspectiva, foi possível notar que o brincar e o letrar estabelece um vínculo entre aluno-professor e aluno-escola. Intercâmbios que na própria escola vão surgindo, a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores.

Foi possível constatar, na análise deste trabalho, que nos aspectos cognitivo, social, afetivo, linguístico e motor nas atividades lúdicas são importantes. Neste sentido, tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças em cada um de nós. Essas mudanças estão nas vivências pessoais para resgatar e incorporar o espírito lúdico em nossas vidas.

Por meio da Educação, com um projeto bem estruturado, pode-se educar para o convívio, trabalhar a formação de valores e nas brincadeiras trabalhar as relações interpessoais e o letramento das crianças surdas e ouvintes.

Neste estudo mostrou-se que o brinca e o letrar-se acontece na vida da criança e do jovem surdos e ouvintes como fonte de conhecimento extremamente

prazeroso. Neste sentido é importante que as atividades na Educação priorizem a atividades lúdica e cultural/local dos alunos surdos ou ouvintes.

Por fim, as brincadeiras, os jogos, o letrar-se entre pares exigiam maior caracterização dos papéis representados e as crianças se utilizavam mais intensamente dos recursos expressivos e sinais, entre outros, para compor a cena lúdica. Na verdade, o par (o outro) precisava entender de algum modo o que estava acontecendo, "quem encenava o quê", garantindo a continuidade da brincadeira. Mesmo assim, observou-se, como no primeiro caso, que as crianças surdas não nomeavam, seja para si ou para o outro, quais papéis representavam.

O brincar e o Letrar-se fazem parte da vida da criança surda ou ouvinte, seja na escola ou fora dela. Esta atividade é tanto fonte de lazer como de conhecimento.

Pode-se afirmar que o Brincar enquanto promotor da capacidade e potencialidades da criança sejam surdos ou ouvintes, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.J. **Jogos de papéis: Um estudo sobre o jogo de faz-de-conta na criança com deficiência mental**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 1995.

BENJAMIN, Walter**. Reflexões:** a criança o brinquedo e a educação. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BECKER, Rosana. **A constituição da infância**: o que as dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e ser aluno. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo.** In: G.P.Witter e J.F.B. Lomônaco (orgs). Psicologia da Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1987

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, A.M.A. **Interação social e brinquedo.** Trabalho apresentado na XI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto. SP, 1981.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da educação especial:** da exclusão à inclusão – uma longa caminhada.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 8 ed. São Paulo: Melhoramento, 1972.

ELKONIN, Daniel, B. **Psicologia do Jogo**, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Felipe. Tanya A**. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, Brasília.2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizudo Mochida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo, brincadeira e a educação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HORN, Maria de Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2004.

JUNKES, Amélia Oliveira de. **Formações de professores e condições de atuação em educação especial.** Florianópolis: Insular, 2006.

MUKHINA, Valéria, **Psicologia da Idade Pré-Escolar**, Martins Fontes, 1996.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As crianças**: contexto e entidades. Braga, Portugal:Centro de estudos da criança, 1997.

PRIORE, Mary Del.História das crianças no Brasil. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000

SANTA CATARINA. Secretaria do estado de Educação e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudo temáticos**.Florianópolis: IOESC, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005

_____.SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 4ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TFUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, N.S. Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo:Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Seminovich; LURIA, Alexander, R.; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvlvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Vilalobos, São Paulo: Ícone, 1988.