

A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA SURDA

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio ¹

Luciana Mattos Castiñeiras de Siqueira ²

Rosana Prado ³

RESUMO: Este estudo analisa os conceitos de jogo e brincadeira a partir de distintas perspectivas teóricas, com ênfase nas experiências lúdicas de crianças surdas. Por meio de revisão bibliográfica, destacam-se as contribuições de autores como Kishimoto (1995, 1996), Torres (2020) e Musyoka (2015), que evidenciam as diferenças entre o jogo, caracterizado por uma estrutura formal de regras, e a brincadeira, marcada pela espontaneidade e subjetividade. No contexto da infância surda, a visualidade emerge como eixo central das práticas lúdicas, sendo a ludicidade, conforme Luckesi (2014), um estado intrínseco de prazer e engajamento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, sobretudo quando mediado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). O brincar das crianças surdas apresenta temáticas similares às das crianças ouvintes, mas se distingue na expressão por uma corporeidade visual e gestual singular. Defende-se a implementação de práticas pedagógicas bilíngues, culturalmente sensíveis e acessíveis visualmente, que valorizem a identidade surda e superem abordagens adaptativas convencionais. Reconhece-se o brincar como atividade simbólica e política promotora do desenvolvimento integral. Conclui-se, portanto, que garantir o direito ao brincar na infância surda requer o reconhecimento da visualidade como dimensão identitária e a inclusão de adultos surdos como referências culturais, constituindo jogos e brincadeiras como espaços de afirmação da linguagem, cultura e subjetividade.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincadeira. Crianças Surdas.

LUDICITY IN THE COGNITIVE AND SOCIAL DEVELOPMENT OF THE DEAF CHILD

ABSTRACT: This study analyzes the concepts of game and play from diverse theoretical perspectives, emphasizing the playful experiences of deaf children. Through a literature review, contributions from authors such as Kishimoto (1995, 1996), Torres (2020), and Musyoka (2015) are highlighted, evidencing the distinctions between game, characterized by a formal rule structure, and play, marked by spontaneity and subjectivity. Within the context of deaf childhood, visuality emerges as a central axis of playful practices, with ludicity, according to Luckesi (2014), understood as an intrinsic state of pleasure and engagement essential for cognitive development, especially when mediated by Brazilian Sign Language (Libras). The play of deaf children exhibits

¹ Tradutor e intérprete de Libras/Português do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Mestre em Diversidade e Inclusão pela UFF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9171-2331>. Email: lcoliveira@ines.gov.br

² Tradutora e intérprete de Libras/Português do Departamento de Educação Superior do INES. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9520-7396>. E-mail: lmattos@ines.gov.br.

³ Professor Adjunta do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7218-2323>. E-mail: rosanaprado@ines.gov.br.

themes similar to those of hearing children but diverges in expression through a unique visual and gestural corporeality. The necessity of implementing bilingual, culturally sensitive, and visually accessible pedagogical practices that valorize deaf identity and surpass conventional adaptive approaches is advocated. Play is recognized as a symbolic and political activity that promotes integral development. Consequently, ensuring the right to play in deaf childhood requires acknowledging visuality as an identity dimension and incorporating deaf adults as cultural references, positioning games and play as spaces for the affirmation of language, culture, and subjectivity.

Keywords: Ludicity. Play. Deaf Children.

Introdução: Conceitos de Jogos e Brincadeiras

A concepção epistêmica contida em Jogos e Brincadeiras, suas aproximações e distanciamentos sempre estiveram atrelados a uma determinada época e cultura. Pesquisas de Huizinga (1980, *apud* UJIE, 2008), afirmam que desde os primórdios da história humana, a dimensão lúdica tem se manifestado como um componente essencial das práticas sociais, antecedendo inclusive a constituição formal da cultura. Sua presença contínua ao longo do tempo evidencia sua relevância para o processo de humanização e para o desenvolvimento global do indivíduo.

Se a brincadeira é tão importante para o processo de humanização, cabe-nos refletir sobre como essa prática se constrói para crianças surdas. Torna-se imprescindível compreender o conceito de jogos e brincadeiras, ao mesmo tempo estabelecer uma interlocução destas com a visualidade surda. Pensando nessas questões nos indagamos: jogo e brincadeira são coisas iguais, diferentes ou complementares? Em que medida essas ações estão ligadas à visualidade? Como brincam as crianças surdas? Com base em tais inquietações, este artigo teve como principais objetivos refletir sobre o conceito de jogo e brincadeiras a partir de diferentes correntes de pensamento, além de pensar sobre como acontecem as brincadeiras com crianças surdas.

A partir de tais objetivos e por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos conceituar jogo e brincadeira, refletindo sobre o papel da visualidade na construção das brincadeiras com crianças surdas.

O lúdico, compreendido como uma expressão social originada nas interações entre os sujeitos, desempenha funções que extrapolam a mera satisfação de necessidades imediatas. Ele promove experiências subjetivas intensas, como prazer, encantamento, distração, excitação, tensão e alegria, contribuindo de forma significativa para a

construção simbólica da realidade e para o enriquecimento das experiências humanas no cotidiano.

De acordo com os estudos de Kishimoto (1995), para compreendê-los é preciso, a priori, considerar que suas concepções variam de acordo com a concepção cultural e antropológica em que se encontram. A fim de esclarecer essa afirmativa, a autora exemplifica que o manuseio de arco e flecha em uma determinada sociedade pode se configurar em um ato de brincar, no entanto para uma sociedade indígena manusear estes mesmos elementos se traduz no ensaio para o ofício de caça.

Comumente definimos que a diferença entre o jogo e a brincadeira está na natureza rígida de regras existente no primeiro termo em detrimento do segundo. Contudo, Kishimoto (1995) pontua que em ambos existem regras, sejam elas rígidas ou não, explícitas ou implícitas. Portanto, não é válido utilizarmos tal assertiva para diferenciá-los. Vygotsky(2008) endossa tal assertiva afirmando que “uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto” (VYGOTSKY, 2008, p. 33), onde o afeto deve ser compreendido como o sentido de satisfação que o cumprimento da regra proporciona à criança; cumprimento este que evoca a vitória sobre o impulso mais forte⁴.

As investigações desenvolvidas por Kishimoto (1995) apresentam a brincadeira como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p. 51). Em outras palavras a brincadeira tem relação com a função que a criança emprega/desenvolve enquanto joga; ou melhor, o jogo permite que a criança produza sua própria maneira de se relacionar com o brinquedo para representar, ou não, a realidade e estabelecer conexões com ela mesma e o mundo.

A brincadeira, no olhar da pesquisadora, assim como o brinquedo se relaciona diretamente com a criança e não com jogo, uma vez que a criança pode utilizar o jogo para brincar de outra forma, isto é, (re)criando significados e atribuindo seu interesse subjetivo. Constatamos tal afirmação ao passo que uma criança utiliza um jogo de dominó, por exemplo, para construir edifícios empilhando-os ou para construir um caminho para que os carrinhos trafeguem sobre ele assumindo o papel de uma estrada.

Paralelamente, a compreensão do jogo deve necessariamente considerar os significados atribuídos pelas diferentes culturas, assim como as regras e os objetos que o caracterizam (KISHIMOTO, 1995). Nesse sentido, Kishimoto aponta, com base nos

⁴ Para o autor, o impulso mais forte, ou impulso imediato, se traduz na vontade soberana da criança em agir da forma que bem entende, no entanto a regra a impede de agir dessa forma.

estudos de Gilles Brougère e Jacques Henriot⁵, que o jogo pode ser compreendido como: 1. o resultado de um sistema linguístico – refletindo as marcas, experiências e cultura de uma sociedade; 2. um sistema de regras – no qual qualquer jogo possui uma estrutura sequencial que define sua modalidade; e 3. um objeto – referente ao concreto, materializando aquilo que se deseja jogar, como o tabuleiro de xadrez ou os peões.

Christie (1991), conforme citado por Kishimoto (1995, 2003), destaca a característica da “livre escolha” como fundamental para que uma atividade seja considerada jogo. Segundo Christie, “um jogo só pode ser considerado como tal quando é escolhido livremente pelo jogador; situações em que o sujeito participa por coerção ou obrigação não caracterizam jogo, mas trabalho ou ensino.” Portanto, se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho (KISHIMOTO, 1995, p. 54).

Em síntese, o jogo preconiza:

- 1 - Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo;
- 2 - Regras (implícitas ou explícitas);
- 3 - Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
- 4 – Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
- 5 – Contextualização no tempo no espaço (KISHIMOTO, 1995, p. 54).

Embora não ousemos determinar uma concepção para cada uma das terminologias (jogo e brincadeira), é possível estabelecer a ideia de que o jogo tem relação mais próxima com o material/concreto, ao passo que a brincadeira possui um vínculo direto com a ação que a criança institui como jogo. Ambos subsidiados pelas concepções antropológicas determinadas socialmente.

De acordo com Piaget, citado por Ujiie, (2008), o desenvolvimento natural, cognitivo e social da criança ocorre, primordialmente, por meio da brincadeira e da imitação. Esses elementos são fundamentais nos processos de assimilação e acomodação, mecanismos centrais na construção do conhecimento, segundo a teoria piagetiana. Para o autor, a brincadeira representa uma manifestação da inteligência infantil, sendo compreendida como uma conduta espontânea e livremente escolhida pela criança,

⁵ Pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et Jouet, da Université Paris-Nord.

motivada pelo prazer inerente à própria atividade lúdica. Nesse sentido, a ação lúdica evidencia o estágio cognitivo em que a criança se encontra, uma vez que, em cada fase do desenvolvimento, predomina um tipo específico de jogo: o jogo de exercício, o jogo de expressão, o jogo simbólico (ou de faz-de-conta), o jogo de construção e o jogo de regras, cada um refletindo diferentes níveis de complexidade cognitiva).

Para Vygotsky (2008) a diferença entre brincadeira e jogo seria: brincadeira é a atividade principal da criança entre 3 e 6 anos – a brincadeira de faz-de-conta ou o jogo simbólico; e o jogo com regras explícitas, aquele que se dá mais adiante, quando as crianças se interessam pela competição, por ganhar, seguir ou burlar regras etc. Embora na brincadeira haja regras, que estão implícitas e geralmente se constroem ao longo do processo, nos jogos elas precisam ser determinadas antes.

Diante disto, é preciso (re)pensar a natureza dos jogos utilizados no espaço/processo escolar. Ora, se o jogo não for de livre escolha da criança ele não é jogo, é trabalho, então como podemos categorizar os jogos concebidos por docentes cuja intenção é a aprendizagem? Nessa perspectiva, a criança não experimenta verdadeira liberdade, nem desenvolve um sentimento de relevância em relação ao jogo, pois o jogo pedagógico carrega uma intencionalidade específica — um objetivo que se sobrepõe ao livre brincar, ao prazer espontâneo que surge naturalmente entre as crianças.

Considerados estes pontos, novamente trazemos o julgamento Kishimoto (1995) para elucidar esse impasse: “Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (KISHIMOTO, 1995, p. 59).

Assim sendo, cabe ao professor despertar no aluno o interesse pelo jogo e a proposta nele contida, pois “não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores.” (BROUGÈRE, 2002, p. 6). Logo, é dessa forma que sua essência - lúdica (liberdade, relevância, imaginação, entre outras) - será mantida potencializando, assim, o desenvolvimento global do sujeito.

A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil

A partir dos princípios de ludicidade em Luckesi (2014), entendemos que o desenvolvimento humano, e neste caso o infantil, necessariamente perpassa pelas sensações internas que as ações e interações evocam no indivíduo.

Comumente o termo "ludicidade" é associado a atividades voltadas ao entretenimento ou às brincadeiras. No entanto, o autor propõe uma compreensão mais ampla, a partir de “um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas” (LUCKESI, 2014, p.18), ou seja, de um estado interior que pode emergir nas mais variadas experiências humanas, desde as mais simples até as mais complexas.

Em outras palavras, o lúdico tem a ver com a satisfação interna, isto é, não podemos determinar como lúdica uma ação/proposta que no olhar do indivíduo envolvido trata-se de enfadonha.

Nesse sentido, Kishimoto (1996) destaca que a compreensão de Froebel⁶ a respeito da brincadeira pressupõe “atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas...” (KISHIMOTO, 1996, p. 157), logo se a brincadeira é uma atividade que pressupõe o prazer é possível entender que sua natureza é lúdica.

Ressaltamos, porém, que o entendimento engendrado na natureza lúdica, ora destacada, não está pautado em atividades “não formais” comumente classificadas como brincadeiras, jogos, esquetes e outros. Antes, porém, trata-se da essencialidade apresentada em Luckesi acerca da compreensão de lúdico.

Vygotsky (2008) salienta que

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente⁷. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento... (p. 35)

Nesta tradução dos escritos do autor percebemos descrito na brincadeira seu pensamento a respeito do desenvolvimento potencial da criança que a impulsiona a um nível superior de desenvolvimento. Outrossim, importa-nos depreender que no ato de brincar, a criança se percebe no mundo, no tempo e no espaço; enquanto ela brinca, fantasia, imagina constrói percepções simbólicas que a aproxima da vida social. A

⁶ Segundo Kishimoto (1996), Frederico Augusto Guilherme Froebel (Friedrich Wilhelm August Fröbel) foi filósofo nascido na Alemanha que ficou reconhecido como psicólogo da infância. Ele buscou valorizar a liberdade da criança e a expressão de sua natureza infantil através de brincadeiras livres e espontâneas. Criador do *Kindergarten* - Jardim de Infância.

⁷ Os autores optaram pelo termo iminente ao contrário de proximal na tradução, pois entendem que se aproxima melhor da concepção original: proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. (e representa a nova tradução do termo em russo diretamente para o português segundo Prestes, Z. 2012)

criança, na verdade, brinca daquilo que ela vivenciou e deseja. Assim a brincadeira não é um ato alienado, descontextualizado.

Paradoxalmente, embora a gênese das reflexões de Froebel, segundo Kishimoto (1996), em relação a Vygotsky (2008) sejam opostas, é possível estabelecer alguma aproximação entre elas. Froebel parte da concepção divina do ser humano pautado na tríade Homem, Deus e Natureza, enquanto Vygotsky se baseia nas (inter)relações estabelecidas pelos sujeitos que impulsionam o desenvolvimento humano.

De acordo com Froebel (*apud* ARCE, 2004), “O jogo seria um mediador nesse processo de autoconhecimento, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança...” (ARCE, 2004, p. 13), isto é, o jogo externaliza o mundo da criança que foi (re) estruturado pelos *inputs* (interiorização) que o contato com o mundo externo lhe proporciona.

Se a formação e o desenvolvimento que partem da interiorização pontuada por Froebel diz respeito ao que a criança apreende/recebe do “mundo exterior” que perpassará por seu “mundo interior” possibilitando construir sua compreensão. Então, é legítimo dizer que as relações sociais que vivenciam são fatores essenciais para seu desenvolvimento e que, a posteriori, serão externalizados por meio da brincadeira.

Paralelamente, Torres (2020) ao pesquisar crianças surdas brincando no espaço escolar afirma que a situação construída enquanto elas brincavam estava diretamente ligada às suas vivências; se assim não fosse, certamente a brincadeira seria direcionada a outras situações de vida.

Assim, o brincar não se configura como uma atividade baseada apenas em uma imaginação aleatória, mas sim como algo que surge a partir de experiências já vividas ou reconhecidas. Isso porque uma determinada “situação-brincadeira” pode representar o desejo da criança de realizar algo que ela sabe que existe, mas que ainda não experimentou, ou que, de fato, não pode experimentar. Para Vygotsky, a brincadeira é, portanto, uma forma de concretização de desejos não realizados na vida real. Dessa maneira, a criança, por meio do brincar, realiza aquilo que gostaria de ter feito, mas não pôde.

Nessa lógica, Vygotsky (2008) aponta que por meio desta atividade lúdica, a criança compreende e diferencia o objeto/sentido e a ação/sentido, geralmente conduzida pelo pivô. Se o desejo é brincar de cavalgar, mas não é possível ter ou ser um cavalo, a criança toma um objeto (a vassoura – o pivô) para tornar o desejo palpável. Assim, o objeto que na realidade não é o “objeto” original passa a funcionar como a mesma

finalidade que o original, permitindo que a ação de cavalgar - mesmo que irreal – seja real (ação/sentido).

Posto isto, entendemos que tais ações lúdicas permitem o desenvolvimento do pensamento abstrato que, nas palavras do autor, faz com que a criança aprenda “a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.” (VYGOTSKY, 2008, p. 36).

Portanto, mesmo que o ato de brincar não seja por natureza com intenção de alcançar algum objetivo específico – brincar é brincar por si só, não se brinca pensando que ao final da brincadeira seremos capazes de fazer isto ou aquilo – há que se reconhecer o potencial cognitivo e psíquico que o ato de brincar carrega, bem como sua eminente capacidade sociocultural.

Doravante, é preciso sinalizar que trataremos os atos de jogar e brincar - jogo e brincadeira - como sendo de mesmo significado. Não faremos isto de forma irresponsável ou contraditória; esclarecemos, entretanto, que autores como Vygotsky (2008) e Johan Huizinga (2017) apresentam os termos como sinônimos.

Em seu texto traduzido, Vygotsky (2008) aponta que o termo russo *igra* é utilizado para referir-se tanto à brincadeira quanto ao jogo. Paralelamente, Torres (2020) cita Johan Huizinga nesta mesma direção, tratando os termos como sinônimos. Portanto, tomaremos esse pressuposto a partir de agora.

Sendo assim, torna-se fundamental descrever a ação de brincar como uma atividade humana: “O ato de brincar seria uma prática humana que permite a expressão da liberdade e a evasão do real” (TORRES, 2020, p. 28).

Afirmar que brincar é uma característica humana implica reconhecer que todos os indivíduos pertencentes a essa espécie compartilham essa prática. Portanto, é legítimo afirmar que as crianças surdas também participam dessa atividade.

Sabe-se que, por meio da brincadeira, a criança desenvolve-se mental e socialmente, exteriorizando seu pensamento e sua compreensão da realidade. Além disso, ela expressa desejos que, momentaneamente, podem parecer impossíveis de realizar, pois frequentemente esses desejos refletem práticas que ainda não correspondem à sua faixa etária.

Conforme Fernandes e Correia (2012), é por meio da linguagem — um sistema simbólico — que essas ações e organizações mentais ocorrem. Assim, a língua, enquanto componente da linguagem responsável por estruturar o pensamento, torna-se

indispensável para o desenvolvimento humano, especialmente quando este se manifesta por meio do brincar.

Durante a brincadeira, as crianças frequentemente criam um ambiente que possibilita tornar seus desejos aplicáveis. Isso ocorre também por meio do pivô, conforme destacado anteriormente; entretanto, é fundamental que o pensamento esteja bem organizado para que, de fato, a brincadeira possa se concretizar.

Embora seja possível, por conta da imaginação, criar e/ou recriar universos específicos na brincadeira, a exemplo de brincar de corrida de carros no ar, normalmente “padrões” são estabelecidos. A imaginação permite que essa brincadeira ocorra, mesmo que, via de regra, seja impossível uma competição de carros no espaço. No entanto, possivelmente haverá um padrão de comportamento: um motorista conduzindo o carro; o uso do cinto de segurança; um ponto de largada e um de chegada; entre outros.

Brougère (2002) aponta que:

O jogo é para ser pensado, então, não como algo isolado, mas como uma das atividades que a criança realiza no âmbito familiar, constituindo a educação familiar espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens linguísticas, cognitivas, afetivas, etc (p. 12).

O primeiro contato com o social do indivíduo é com a família. É nesse lugar de conforto e segurança que a criança começa a se relacionar e a entender o mundo, o que proporciona a construção de significados e a abstração de conceitos que serão externalizados no ato de brincar. Importa, contudo, evidenciar que tanto a construção de significados quanto a abstração dar-se-á por meio da língua de sinais (TAVEIRA; ROSADO, 2017).

A importância da visualidade na brincadeira com crianças surdas

Crianças surdas, em sua maioria, nascem em famílias ouvintes, em que a primeira língua e língua de conforto é o português oral (SKLIAR, 1997). Sendo assim, a criança surda cresce em um grupo social que se comunica por uma língua que é inacessível para ela e, nesse sentido, as crianças surdas estão em desvantagem, uma vez que a língua de sinais geralmente é constituída de forma tardia, influenciando sua relação com o brinquedo e com o brincar. Antagonicamente, estudos como os de Torres (2020) e Musyoka (2015) evidenciam que o brincar de crianças surdas não difere tanto do das demais crianças e destacam a importância da brincadeira para o desenvolvimento

cognitivo, social e linguístico das crianças surdas, destacando a importância do ambiente e da mediação adulta no desenvolvimento da brincadeira.

Musyoka (2015) aponta que os resultados de sua investigação mostraram que uma das crianças participantes da pesquisa demonstrou comportamentos de brincadeira apropriados para sua idade, semelhantes aos de crianças ouvintes, com variações conforme o contexto e os parceiros de brincadeira. A autora propõe, em concordância com Torres, que a exposição precoce à língua de sinais pode favorecer a manifestação de padrões de brincadeira semelhantes aos das crianças ouvintes, sobretudo em contextos bilíngues.

Ainda segundo Torres (2020)

...é preciso olhar para a criança surda como um sujeito que tem um ethos próprio, formado por uma língua específica e uma expressão corporal peculiar e que, dessa forma podem produzir formas novas de ser e estar no mundo a partir da emergência do contraditório, que, por sua vez, promove um desmantelamento das certezas de um mundo ouvinte construído pela linguagem oral (TORRES, 2020, p. 36).

Logo, se as crianças surdas entendem o mundo pela visualidade, não nos surpreende que sua experiência com a brincadeira seja moldada de igual forma. Portanto, apesar das crianças surdas fazerem as mesmas escolhas, concordamos com Torres em relação ao seu comportamento peculiar, em função da sua forma de se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, o brincar da criança surda deve ser compreendido como uma experiência visual, bilíngue e acessível, na qual recursos visuais, corporais, gestuais e simbólicos são valorizados como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer a visualidade como uma dimensão cultural e identitária da criança surda, conforme destaca Campello (2008). A promoção de práticas lúdicas que respeitem essas especificidades não apenas garante a equidade no processo educacional, mas também reafirma a singularidade da criança surda enquanto sujeito de direitos e portadora de linguagem.

Destarte, torna-se essencial o contato com o adulto surdo, pois, se assim não for, as experiências e os comportamentos que serão materializados possivelmente serão do mundo ouvinte, ainda que distante de sentido real. Portanto, identificar-se no outro (o “outro eu” surdo) e compreender sua existência para além de si mesmo permite construir uma percepção mais ampla do mundo, composta por outros sujeitos semelhantes e adultos.

Os estudos de Campello (2008) são fundamentais para compreender a centralidade da visualidade na formação e na aprendizagem de crianças surdas. A autora argumenta que a ludicidade, nesse contexto, deve ser concebida em consonância com as especificidades perceptivas desses sujeitos, cuja principal via de acesso ao conhecimento é o canal visual. Para Campello, a visualidade não se restringe ao ato fisiológico de enxergar, mas constitui um processo semiótico complexo, no qual a criança surda interpreta e atribui sentido ao mundo por meio de signos visuais e da mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A ludicidade na educação de surdos

Ao compreender a visualidade como parte constitutiva do “ser Surdo”, torna-se evidente que as práticas pedagógicas voltadas a esse público devem explorar intensamente recursos visuais, gestuais e espaciais. Essa abordagem possibilita que a criança surda atribua significado às suas experiências, a partir de interações que respeitem sua identidade linguística e cultural. Nesse sentido, o brincar adquire uma dimensão ampliada, sendo também um ato de ver, ser visto e construir significados visuais sobre o mundo.

Reily (2003, 2006) exemplifica atividades lúdicas visuais que foram aplicadas com crianças surdas, tais como a contação de histórias utilizando expressões faciais, movimentos corporais e sinalização em Libras que tornam as narrativas mais atraentes e compreensíveis, além do uso de objetos concretos como bonecos e instrumentos que auxiliam na interpretação das histórias. Também destacam-se oficinas de leitura visual que trabalham a interação da criança com imagens não verbais e signos visuais, promovendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo-social. Atividades dramáticas e teatrais que ressaltam o corpo e o gesto como meios privilegiados de expressão e comunicação são outro exemplo importante dessas práticas.

No entanto, é necessário pensar sobre os recursos pedagógicos utilizados com crianças surdas. Se o professor deve se basear em uma lógica de ensino visual, a simples adaptação de materiais pedagógicos tradicionais à realidade da criança surda não se mostra suficiente para garantir um processo educativo eficaz. Conforme argumentam Prado e Antonio (2023), grande parte dos materiais didáticos destinados à educação de surdos apresenta-se como meras traduções ou adaptações superficiais. Tais materiais, em geral, não contemplam de forma adequada as necessidades cognitivas, linguísticas e

culturais dos estudantes surdos, resultando em práticas pedagógicas fragmentadas que não dialogam com os fundamentos da visualidade e da Libras, conforme propõe Campello (2008).

Os autores enfatizam que essas adaptações reduzem a experiência de aprendizagem a um processo limitado e pouco envolvente, negligenciando as particularidades da cognição visual e da construção linguística dos sujeitos surdos. Nesse sentido, promover uma educação verdadeiramente inclusiva requer não apenas traduzir conteúdos, mas desenvolver propostas pedagógicas culturalmente sensíveis e visualmente acessíveis, alinhadas aos modos de percepção e expressão da criança surda.

Nessa perspectiva, apontamos como essenciais e adequados os materiais visuais concebidos e utilizados de maneira inteiramente visual e bilíngue, em que as imagens não são meras ilustrações complementares ao texto verbal, mas atuam como fontes de informação primária, que conduzem o pensamento surdo e possibilitam a construção de conceitos imagéticos. Essa abordagem visual favorece o desenvolvimento linguístico e escolar dos estudantes surdos, pois respeita sua forma de percepção do mundo, estimula a autonomia e fortalece o vínculo entre experiência, linguagem e aprendizagem.

A presença de recursos visuais não se limita apenas à tradução do conteúdo, mas também à construção de uma linguagem pedagógica específica para o aluno surdo. A utilização do jogo como ferramenta didática bilíngue potencializa o desenvolvimento de um pensamento crítico e histórico, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades da língua e da cultura surda. Essa abordagem, portanto, é um reflexo direto de uma educação mais visual, que valoriza a identidade surda e reconhece a importância da visualidade como meio fundamental de acesso ao conhecimento e ao mundo.

Portanto, ao integrar ludicidade e visualidade à prática educativa, especialmente com crianças surdas, não se trata apenas de adaptar recursos existentes, mas de reconhecer e respeitar uma forma distinta de ser e de aprender no mundo. Nessa perspectiva, o corpo, o gesto e a imagem assumem papel central na mediação do conhecimento. Brincar, nesse contexto, é também experimentar o mundo com os olhos, atribuir significados visuais e interagir por meio de uma linguagem que reconhece o olhar como instrumento de leitura e expressão. Assim, jogos, brincadeiras e metodologias lúdicas devem ser elaborados de maneira a dialogar com a cultura visual surda e com a Libras, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e culturalmente coerente com as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que o jogo e a brincadeira transcendem a mera função de entretenimento, assumindo papel central no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural das crianças. A ludicidade, compreendida como um estado interno de engajamento e prazer, é fundamental para a construção de sentidos e significados no processo de aprendizagem, especialmente quando considerada em sua dimensão simbólica e relacional.

Ao considerar a criança surda como sujeito de linguagem, cultura e identidade visual, compreende-se que suas experiências lúdicas não apenas se constroem de forma semelhante às de outras crianças, mas também exigem mediações específicas que respeitem sua forma particular de perceber e interagir com o mundo. A visualidade, nesse contexto, deixa de ser uma adaptação auxiliar e passa a ser reconhecida como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

É nesse sentido que práticas lúdicas acessíveis, visualmente orientadas e bilíngues – articuladas à Libras e à cultura surda – se configuram como estratégias indispensáveis para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e significativa. Reconhecer o brincar como uma ação profundamente humana, constituída cultural e linguisticamente, implica também ressignificar o papel do educador: aquele que media, potencializa e dá sentido às experiências infantis, sem descaracterizá-las.

Por fim, é fundamental reiterar que pensar a ludicidade na perspectiva da criança surda requer romper com práticas pedagógicas homogeneizadoras, que desconsideram a diversidade sensorial, linguística e cultural. Promover o direito ao brincar, à linguagem e ao reconhecimento identitário das crianças surdas é, portanto, um ato político e educativo, que visa garantir não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a valorização de modos plurais de ser, agir e aprender no mundo.

Referências

ARCE. A. O Jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, abril, p. 9-25, 2004.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. p. 5-20, 2002.

CAMPELLO, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

CHRISTIE, J. F. Play and early literacy development. In: RAUDENBUSH, S. W.; REIFEL, E. A. (Org.). *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. New York: Teachers College Press, p. 35-53, 1991.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 1ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 201-224, 2012.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2[17], p. 46-63, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez, 2014.

MUSYOKA, M. Understanding Indoor Play in Deaf Children: An Analysis of Play Behaviors. *Psychology*, EUA, 6, 10-19, 2015.

PRADO, R; ANTONIO, L. C. O. Materiais didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações. In: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JUNIOR, G. de (Org.). *Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues*. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 183-205.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. (Org.). *Educação, processos de aprendizagem e cognição: Anais do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura*, 2013.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. O Letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p.17 - 47.

TORRES, M. C. E. A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo. *Desidades [online]*, Rio de Janeiro, n.26, pp. 25-38, 2020.

UJIE, N. T. Ação Lúdica na Educação Infantil. *Colloquium Humanarum, São Paulo*, v. 4, n. 1, p. 01–07, 2008.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais*, Rio de Janeiro, v. 11, junho, p. 23-36, 2008.

Recebido em: 01/07/2025.

Aceito em: 17/09/2025.