

O uso da metodologia lúdica na alfabetização de crianças com deficiência intelectual

Ligia Ester Lange Seberino
Jáima Pinheiro de Oliveira

Como citar: SEBERINO, L. E. L.; OLIVEIRA, J. P. de. O uso da metodologia lúdica na alfabetização de crianças com deficiência intelectual. *In:* CARVALHO, E. de; CARVALHO, C. S. B. F. (org.).

Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, às necessidades educativas especiais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.95-116

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-309-0.p.95-116>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 5

O USO DA METODOLOGIA LÚDICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ligia Ester Lange Seberino

Jáima Pinheiro de Oliveira

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é uma necessidade de toda criança. Para aquelas com deficiência intelectual é mais do que uma necessidade, ele é essencial. O jogo e a brincadeira permitem que a aprendizagem ocorra respeitando as possibilidades dessas crianças e observando o seu ritmo próprio. Nesse sentido, Ide (2008, p. 96) afirma que “o jogo possibilita ao deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades”.

Vivemos o paradigma da inclusão. O espaço escolar, lugar privilegiado na formação humana, deve oferecer propostas diversificadas que promovam a construção do conhecimento. Tais propostas precisam eliminar as barreiras que impedem as crianças com alguma deficiência de progredir na aprendizagem, impulsionando as descobertas e desenvolvendo as competências para a participação autônoma no seu meio. Destaca-se a ideia de formação integral do aluno, que considera as capacidades e talentos

de cada um. Participação, solidariedade e acolhimento são as características de um sistema escolar preocupado com a formação do indivíduo em sua totalidade (MANTOAN, 2006).

O trabalho junto às crianças com Necessidades Educacionais Especiais precisa acontecer sem preconceitos ou rótulos. Para tanto, respeitar as diferenças de cada indivíduo é fundamental. A escola deve ser um espaço de todos, aberta à diversidade. À medida que ela reconhece e assume as diferenças dos alunos, perceberá a necessidade de adotar novas práticas que permitam a participação efetiva de todos e favoreçam o seu progresso. Nesse contexto, a metodologia lúdica é uma importante ferramenta para facilitar esse processo. Brincar é uma característica inerente à infância. Toda criança precisa de brincar, seja ela com ou sem deficiência, seja qual for sua condição física, intelectual ou social. O ato de brincar ou jogar com outras crianças traz felicidade e motivação, dando-lhes a oportunidade de experimentar novas vivências. As atividades lúdicas são fundamentais, porque permitem o desenvolvimento dos sentidos, da independência, da auto-estima e da afetividade. A brincadeira é uma ocasião em que a criança torna-se ativa e curiosa (SIAULYS, 2006).

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência intelectual, podemos citar três: a falta de concentração, barreiras nas áreas da comunicação e da interação social e, menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, pois elas não conseguem compreender a representação escrita ou precisam de um sistema de aprendizado diferente (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Convém frisar, no entanto, que essas dificuldades não podem ser consideradas como obstáculos intransponíveis para uma ação educativa eficiente. Pelo contrário, é necessário levar em conta essas características e elaborar estratégias educacionais que permitam a apropriação do conhecimento, privilegiando o uso de materiais concretos e, principalmente, o uso de estratégias lúdicas, como os jogos e as brincadeiras.

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras são procedimentos de aspecto cultural que se inserem no dia a dia das sociedades, em diferentes partes do mundo e, em diferentes épocas da vida das pessoas. Eles fazem

parte do mundo da criança, pois o brincar está presente na humanidade desde os seus primórdios.

Ao dizer que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, mostramos claramente o quanto eles fazem parte da construção das personalidades e participam nas diferentes formas de aprendizagem humana. Pode-se dizer que o jogo é uma ação estreitamente ligada ao ser humano, e que o brincar é uma atividade natural e essencial para a criança, constituindo-se em parte fundamental de sua formação (KISHIMOTO, 1997).

O jogo, além de figurar como veículo de expressão e socialização da cultura humana e canal de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que as crianças ou adultos se envolvem num mundo imaginário, regido por regras próprias que normalmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência.

Considerando a importância da metodologia lúdica na alfabetização e, em todo o processo de desenvolvimento infantil, este estudo propõe-se a discutir a contribuição da metodologia lúdica no trabalho de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, com vistas a indicar que o uso de jogos e brincadeiras, nas práticas cotidianas de sala de aula, favorece o desenvolvimento e conseqüentemente a alfabetização dessas crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TIPO DE ESTUDO

Consideramos este estudo como um tipo de pesquisa bibliográfica, que segundo Karwoski (2003, p.19) pode ser elaborada “[...] a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos...”, dentre outros.

COLETA DE DADOS

Especificamente sobre a coleta de dados, a revisão foi feita em etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma busca sistematizada de documentos disponibilizados em sites oficiais, principalmente o Ministério

da Educação (MEC). Num segundo momento foram realizadas buscas na base Scielo, onde procuramos publicações em periódicos e artigos científicos que tratam do tema que delimitou esta pesquisa. Pode-se verificar que há um grande número de publicações que tratam do assunto e atestam sua importância no desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, estabelecemos critérios para considerar tais publicações. Consideramos os principais periódicos nacionais na área das ciências humanas como: Revista Brasileira de Educação Especial, Paidéia, Revista Brasileira de Educação, Psicologia: Reflexão e Crítica, Psicologia Escolar e Educacional, entre outros. Deu-se prioridade aos trabalhos publicados nos últimos dez anos (2000 a 2010). Nessa base, é possível a busca por meio da combinação de palavras chave, por isso consideramos os termos: Lúdico e alfabetização, Jogos e brincadeiras, Metodologia lúdica, Jogos Educativos, Deficiência intelectual, Intervenção, Inclusão. Buscamos também artigos publicados no Google Acadêmico que se referem à importância da metodologia lúdica e sua utilização na alfabetização e na intervenção para alunos com deficiência intelectual. No entanto, salientamos que em sua grande maioria, estas buscas, acabam remetendo à base Scielo e, portanto, às revistas já citadas.

ANÁLISE DE DADOS

Com o material em mãos, foram realizadas leituras e análises de modo a explorar aspectos fundamentais sobre a deficiência intelectual e as intervenções lúdicas voltadas para esses alunos. Considerações acerca da alfabetização também foram pesquisadas. (FERREIRO, 1991). Informações sobre educação inclusiva e a importância de atender a todos os alunos de forma adequada também fizeram parte da reflexão. A apresentação dos dados e a discussão destes foram realizadas de maneira descritiva, visando à apreensão dos conhecimentos necessários, possibilitando sua aplicação na prática pedagógica.

Num primeiro momento, foram identificadas bibliografias que fundamentam e referendam sobre a deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva. Em seguida foram abordadas algumas questões sobre o processo de alfabetização e por fim, as concepções sobre a cultura lúdica e

seu uso na educação. Piaget (1975); Vygotsky (1994). Em etapa posterior, foram considerados autores como Antunes (2007); Ide (1997); Kishimoto (1997); Mantoan (2006), que tratam da temática do lúdico no campo educacional e da importância de estratégias diferenciadas para facilitar o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A ESCOLA INCLUSIVA

À medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, palavras e conceituações mais apropriadas e menos excludentes vão sendo incorporadas nos campos da deficiência. É o caso do termo deficiência intelectual que passou a ser utilizado, desde 2004, em lugar de deficiência mental. Tal mudança foi recomendada pela Organização das Nações Unidas ONU (2006), visando distinguir essas alterações dos “transtornos mentais”, que são anormalidades ou comprometimentos de ordem psicológica ou mental. Os fatores que determinam a deficiência intelectual são variados e complexos; entre eles: fatores genéticos, distúrbios cromossômicos, fatores ambientais, intoxicações pré-natais, entre outros (MILANEZ, 2011).

Ainda, em relação a essa conceituação, atualmente, não tem sido possível estabelecer diagnósticos precisos para essas crianças, somente a partir de causas orgânicas, nem tão pouco a partir da avaliação da inteligência. Nesse sentido, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a CIF tem auxiliado os profissionais da saúde, uma vez que essa classificação considera três aspectos: as anormalidades dos órgãos e sistemas do corpo, a funcionalidade do indivíduo e a adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Isso ajuda a compreender, por exemplo, porque duas crianças com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade ou, ainda, porque duas crianças com o mesmo nível de funcionalidade não têm a mesma condição de saúde. No entanto, alertamos para a tradução inadequada em relação ao termo “disability” (deficiência) como “incapacidade”. Na tradução espanhola esse termo é diferente, pois foi traduzido corretamente: Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

Essa forma de compreender a deficiência intelectual ficou mais conhecida a partir de estudos desenvolvidos pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (CARVALHO; MACIEL, 2003). Estes estudos passaram a considerar o fato de que em algumas patologias adquiridas, a disfunção não é dada por uma considerável mudança anatômica da massa encefálica, mas sim de determinada função neuronal. Também por esse motivo, hoje o termo *déficit intelectual* é mais utilizado em detrimento do *déficit mental*. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em dezembro de 2006 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) também privilegiou o termo déficit intelectual.

Por isso a tendência, em relação a esses indivíduos, é a observação de qual o tipo de apoio que eles precisam, dentre: a) o apoio intermitente (em determinado momento da vida); b) apoio limitado (mais vezes durante a vida, mas em tarefas específicas); c) apoio moderado ou extensivo (com regularidade e sem prazo determinado para o seu término) e: d) apoio generalizado (constante, de alta intensidade e que exige mais pessoal que os apoios extensivos e os de tempo limitado, devendo ser oferecido em diferentes áreas do desenvolvimento). Essas considerações são extremamente pertinentes em relação ao desenvolvimento da comunicação e do processo de aprendizagem dessas crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares:

A deficiência intelectual caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho (BRASIL, 1998).

Tal descrição salienta não somente o funcionamento intelectual, mas também as condutas adaptativas gerais. Demarca a deficiência intelectual não por uma única esfera ou ponto de vista, mas sim por vários deles, ao manifestar que deve ocorrer em pelo menos dois dos aspectos indicados.

Diante dessa definição, percebe-se a necessidade de condutas adaptativas para esses alunos. A escola deve se preocupar em oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem sua aprendizagem. Na Declaração de Salamanca, destaca-se que:

Para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares possa se concretizar estas devem adequar-se às crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais, através de uma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (BRASIL, 1997).

Discute-se, dessa forma, um rompimento com práticas educativas que são apoiadas no aspecto negativo das dificuldades e com a concepção conservadora de que é a criança que precisa se adequar às realidades da escola, mas sim a escola regular que deve se estruturar para atender a todos os alunos com suas diferenças individuais (explícitas ou não), sociais, culturais e econômicas (GLAT, et al, 2006). Somente assim, ela se tornará, verdadeiramente, uma escola inclusiva. Ou seja, reconhecendo a diversidade que a constitui e respondendo, com eficiência, a essa diversidade (BRASIL, 1998). A reflexão se faz no movimento inverso: é a escola que precisa conhecer as necessidades e possibilidades de cada criança e adequar-se a essas características. Fierro (2004, p. 209) comenta: “Trata-se de focar a atividade educacional não tanto em torno de dificuldades [...] mas em torno de um conjunto de práticas, estratégias didáticas e modos de intervenção dirigidos a superá-los.” O autor demonstra que a questão central passa a ser estratégica e prática. A discussão gira em torno de que respostas educativas é preciso dar, bem como que estratégias de atuação educativa e adaptações curriculares são necessárias para melhor atender o aluno.

A escola precisa refletir e discutir as suas próprias dificuldades e obstáculos oferecendo um ensino que venha ao encontro às necessidades dos seus educandos. A partir dessa reflexão, precisa-se definir concretamente as mudanças necessárias na sua metodologia. É fundamental que a escola inclusiva se preocupe em descobrir quais obstáculos o aluno com

deficiência intelectual enfrentará para aprender e a escola para ensiná-lo com qualidade.

A educação brasileira passa por um momento singular com a entrada e a garantia de atendimento dos alunos com deficiências no sistema regular de ensino. Com esse acolhimento, faz-se necessário o estabelecimento de uma rede de apoio capaz de garantir o desenvolvimento do aluno e atender suas necessidades próprias. O Atendimento Educacional Especializado é esse espaço, que deve acontecer preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais, no turno oposto ao da sala regular (GOMES et al, 2007).

Nesse espaço de intervenção, a criança com deficiência intelectual deverá receber atendimento que favoreça e contribua para o desenvolvimento de diferentes aspectos: a concentração, a criatividade, a solidariedade e cooperação, a motivação, a linguagem, a aquisição de conceitos, a capacidade motora, a percepção, a memória, a organização do pensamento, o raciocínio lógico e a afetividade.

É também na Sala de Recursos Multifuncional que o aluno poderá ser avaliado em função dos aspectos citados acima. Essa avaliação ocorrerá com o objetivo de conhecer o aluno. Esse processo permite “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p.177). Essa ação permite conhecer o que o aluno aprendeu e os apoios que ainda se fazem necessários, buscando dessa forma intervir de forma adequada.

A avaliação voltada para os aspectos lúdicos é destacada no documento Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual quando enfoca: “Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.10),

Uma das limitações no que diz respeito ao desempenho escolar dessas crianças é a questão da concentração (GOMES et al, 2007). O trabalho deverá ser baseado em características como organização, estabelecimento de rotina e regras que podem ser construídas com a participação do aluno. Torna-se importante o uso de materiais concretos como Ábaco, Material

Dourado, Tangram, Blocos Lógicos, tampinhas, palitos, fantoches, torres e maquetes e recursos diversificados como os jogos: de memória, de tabuleiro, dominó; jogos de lógica e estratégia. É interessante que as crianças tenham a oportunidade de participar da construção de alguns desses materiais.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outro ponto em comum em quem tem deficiência intelectual. (GOMES et al, 2007). Essa dificuldade pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar a fala com a escrita, tais como: relatos de brincadeiras, elaboração de listas de brinquedos e brincadeiras, registros escritos de jogos e brincadeiras e rodas cantadas realizados em aula, associando assim o lúdico, a fala e a escrita. Com isso, essas atividades transmitirão à criança, a função da linguagem escrita (leitura e escrita).

Outro obstáculo enfrentado na deficiência intelectual que pode comprometer o aprendizado é a dificuldade de comunicação. A inclusão de músicas, brincadeiras orais, dramatizações, verbalização das regras de jogos, cantigas de rodas, poemas e parlendas ajudarão a desenvolver a expressão oral, com significado. Para estes casos, mais do que nunca, é necessário lançar mão de atividades funcionais, para que a criança adquira conceitos, por meio das funções atribuídas aos objetos, brinquedos, dentre outros.

É urgente, diante do exposto, uma reorganização dos sistemas escolares para atender todos os alunos. Isso será possível com a participação de todos envolvidos no processo educacional, através de reflexões e discussões com o objetivo de “[...] recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (GOMES et al, 2007, p.17).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

A leitura e a escrita são a porta de ingresso para a participação no mundo letrado em que vivemos. Nos dias de hoje o domínio de ambas se torna imprescindível. A área da alfabetização tem passado por grandes mudanças, o que tem permitido avanços significativos na compreensão desse processo. Hoje sabemos que estar alfabetizado não é simplesmente

decifrar o código alfabético. É muito mais do que isso: “Ler é compreender o sentido do texto [...] (GOMES et al, 2007, p. 46).

A compreensão da alfabetização como um processo de aprendizagem conceitual do sujeito se fundamenta nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985). As conclusões desses estudos revolucionaram a forma de entender a aquisição da leitura e escrita. Em consequência disso, a forma de ensinar a ler e escrever também se modificou (GOMES et al, 2007).

Mas, é fundamental ressaltar que Ferreiro (1991) não criou um método de alfabetização, e sim, procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Segundo a autora, a alfabetização é um processo evolutivo. Na medida em que o sujeito observa, vai estabelecendo relações, organizando o pensamento, interiorizando conceitos, testando e reelaborando suas hipóteses até chegar à construção do código alfabético. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) essas etapas de construção da escrita são: Nível pré-silábico: a criança começa a notar que, além do desenho, existem outras maneiras que podem representar a língua, então passa a usar sinais gráficos como garatujas, números e até letras. Mais adiante ela elabora a hipótese de que a escrita das palavras ou dos “nomes” é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que se refere. A criança também utiliza o critério referente à quantidade de letras, no mínimo três. Outra hipótese construída é a da variedade: para um texto ser lido é necessário usar uma diversidade de letras. Nível silábico: nessa fase, a criança começa a perceber que os signos da escrita podem representar os sons da fala. Surge a hipótese silábica: cada letra vale por uma sílaba. Inicialmente, não faz relação com os sons que ela representa. Mais adiante, há um avanço e cada sílaba é representada pelo som de uma vogal ou consoante. Nível silábico-alfabético: é a passagem da hipótese silábica para alfabética, que é marcada por um conflito: ela descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona. A primeira tentativa é acrescentar letras aleatoriamente. Nessa fase é de grande importância para a criança que ela tenha contato com textos e registros escritos variados, com o objetivo de avançar em seu processo. Nível alfabético: é a etapa em que a criança constrói a compreensão do sistema alfabético: cada fonema está representado por uma letra. A criança conhece o valor sonoro de todas

as letras ou grande parte delas. Consegue diferenciar letra de sílaba, de palavra e de frase.

A evolução, nesse processo, acontece a partir da superação das hipóteses que a criança vai formulando desde o primeiro nível até se tornar alfabética. No trabalho com a alfabetização é preciso dar à criança a condição de realizar a sua própria transformação. Conhecer as etapas de evolução pelas quais a criança passa para a aquisição da leitura e escrita, é fundamental para os alfabetizadores. A partir disso, buscar novos caminhos, novas estratégias de ação e novas alternativas envolvendo teoria e prática. É importante destacar que os professores que trabalham com crianças com deficiência intelectual precisam ter a compreensão de que:

As crianças com deficiência mental passam por etapas semelhantes a estas descritas por Ferreiro e Teberosky. Portanto, alunos com deficiência mental apresentam hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. (GOMES et al, 2007, p. 62).

Uma avaliação bem planejada, com o objetivo de saber o nível em que se encontram os alunos, é o primeiro passo para o professor alfabetizador pensar como poderá através da sua prática, oferecer oportunidades e estímulos aos alunos, contribuindo para sua evolução. Os mesmos autores também destacam que:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares (GOMES et al, 2007, p. 47).

Sobre o letramento, a sua definição entra em cena e considera não apenas o domínio da prática de ler e escrever (codificar e decodificar), mas também o uso competente dessas habilidades em práticas sociais que exigem leitura e escrita. A dimensão desejante é a questão da motivação, aquilo que mobiliza os alunos para a aprendizagem da leitura e escrita. Nessa dimensão, é fundamental a mediação do professor, estimulando e despertando o interesse dos alunos. Outro aspecto citado são as expectativas

positivas daqueles que interagem com a criança, seja no âmbito familiar ou escolar, o que certamente interfere na aprendizagem.

Torna-se essencial, aos professores de sala regular que têm em sua turma alunos com deficiência intelectual, a percepção de que,

Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos ditos normais (GOMES et al, 2007, p. 60).

A preocupação do professor que trabalha com alfabetização deve residir em criar e oferecer oportunidades, nas quais a criança possa experimentar, intensamente, momentos de leitura e escrita. A sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, ou seja, um lugar onde ela tenha a oportunidade de ter contato com diversos tipos de textos e também conhecer e participar dos diferentes usos da leitura e escrita. Devem ser oferecidas ocasiões, nas quais o aluno seja estimulado a descobrir o significado desses textos. As expectativas do professor em relação aos seus alunos, tenham eles deficiências ou não, independente do meio onde vivem, devem ser de valorização, acreditando sempre que a criança é capaz de aprender. Expectativas positivas possibilitam o surgimento de descobertas reais, em relação à construção da leitura e escrita.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NAS CONCEPÇÕES DE VYGOTSKY E PIAGET

A importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil é enfocada na perspectiva sociohistórica. Vygostky (1994) diz que é grande a influência do brincar no desenvolvimento da criança. Para ele, é na interação social que as funções cognitivas do indivíduo são elaboradas. Nessa perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a construção do sujeito.

Na teoria de Vygotsky (1994) há dois conceitos fundamentais que auxiliam a compreender o desenvolvimento do pensamento. Esses conceitos referem-se a dois níveis de desenvolvimento na criança: nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue realizar por conta própria, sem precisar de ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que

ela realiza com a ajuda de outra pessoa). Esses conceitos reforçam, ainda mais, a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1994, p. 112) comenta que:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução dos problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Esse conceito é fundamental para o campo educacional, no que se refere à elaboração de estratégias e intervenções que auxiliem a criança em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O espaço escolar é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional facilita tais processos, através da atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Ao discutir o papel do brincar, Vygotsky demonstra como as interações sociais, estabelecidas pelas crianças nessas circunstâncias, colaboram para o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1994) “o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (p.134), pois na brincadeira a criança se comporta num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, como se fosse maior do que é. A brincadeira é, dessa forma, um espaço de aprendizagem, na qual a criança age, além do seu comportamento cotidiano e o das crianças de sua idade. Ela atua como se fosse maior do que é na realidade, realizando, de forma simbólica, o que mais tarde executará na vida real.

Ao brincar, as crianças vão desenvolvendo sua imaginação e podem também construir relações reais entre elas. É a oportunidade de elaborar regras de organização e convivência. A brincadeira é assim, um espaço singular de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista.

Deste modo, os jogos e brincadeiras são instrumentos que devem ser usados na escola como recurso pedagógico essencial, pois além de desenvolver a imaginação, as regras de comportamento e a socialização com os colegas, o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, ou

seja, permite à criança conquistas as quais ainda não é capaz de consolidar numa situação de aprendizagem formal.

Com uma abordagem teórica distinta, mas não tão distante de Vygotsky, os estudos realizados por Piaget (1975) nos proporcionam a concepção de que os jogos não são apenas uma forma de divertimento ou desafogo para gastar as energias, mas meios que enriquecem e cooperam para o desenvolvimento intelectual. Esse teórico ressalta que os jogos são indispensáveis na vida das crianças e, portanto, essenciais à prática educativa.

Segundo Piaget (1975), há três tipos de jogos: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercícios caracterizam o período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos). Sua forma de assimilação é operacional e repetitiva e o resultado é a formação de hábitos. A criança reproduz certas situações em vista do prazer, por ter considerado seus efeitos. Os jogos simbólicos assinalam a atividade lúdica própria do desenvolvimento pré-operatório. Nesse contexto, as realidades físicas e sociais são assimiladas pela criança por analogia: da forma como essa criança deseja e pode assimilar. Quanto mais a criança trabalha com jogos simbólicos, maior sua capacidade de assimilação. Os jogos de regras surgem no estágio das operações concretas (dos 7 aos 12 anos). As características desses jogos são: regularidade (transmitida pelos jogos de exercício), convenção (herdada dos jogos simbólicos), o caráter coletivo (própria do jogo de regras; podemos jogar em função da jogada do outro), o caráter competitivo (desafio em relação ao outro e superação, com relação a si mesmo) e prazer funcional.

Tendo como fundamento as categorias de jogos propostas por Piaget, Silva (2001) debate a significação dos jogos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança deficiente intelectual. Em seu estudo, a autora analisa o jogo como modelador de atitudes, como estratégia para o desenvolvimento motor, como meio para a socialização e como meio para o desenvolvimento cognitivo. Ela também faz comentários desfavoráveis referente ao uso do jogo baseado numa visão que afasta a aprendizagem do desenvolvimento e classifica o jogo por áreas de aprendizagem (motora, social e comportamental), separando assim, tais áreas do desenvolvimento cognitivo. (SILVA, 2001).

Para que o desenvolvimento das crianças ocorra de forma satisfatória e harmoniosa, Piaget (1975) destaca o lúdico como elemento que permite a imaginação, a aquisição de regras e a construção de conhecimentos. Kishimoto (1997, p.32) demonstra conformidade com o pensamento de Piaget quando diz que: “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Mesmo com concepções diferentes acerca do desenvolvimento do conhecimento, Piaget e Vygotsky concordam que os jogos e brincadeiras são uma excelente contribuição para o desenvolvimento infantil e ambos indicam tais habilidades como fundamentais na construção do pensamento e, conseqüentemente, do conhecimento.

Diante disso, a escola não pode ficar indiferente ao uso da metodologia lúdica como prática cotidiana, já que é a oportunidade de promover a aprendizagem de forma prazerosa e divertida para a criança, tenha ela alguma deficiência ou não. Os aspectos que são estimulados durante o momento de jogo ou brincadeira não são diferentes na criança com deficiência intelectual. Elas possuem limitações que não podemos deixar de considerar, mas o desejo de querer brincar, ser feliz, divertir-se, estar junto com os outros é o mesmo presente em qualquer criança.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO

O uso de jogos e brincadeiras no campo educacional parte da ideia de promover um ensino com ludicidade, criatividade e motivação. Surge, então, a noção de brinquedo educativo. A esse respeito, Kishimoto (1997, p.36) nos mostra que “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos, remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”.

Na alfabetização, eles são instrumentos importantes, pois dão aos alunos a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita de forma mais espontânea e desafiadora. Assim, eles vão construindo seus saberes sem, necessariamente, serem forçados a realizar exercícios de forma mecânica, repetitiva ou sem sentido. O jogo é a ocasião em que a criança mobiliza e elabora estratégias para a compreensão e a apropriação da língua escrita, consolidando

aprendizagens já efetuadas ou criando e recriando novas experiências. Também é o momento de socializar seus conhecimentos com os colegas.

Contudo, é preciso destacar que para uma brincadeira ou jogo ser proveitoso, no processo educacional, devemos estabelecer alguns critérios que são descritos por Devries (1991, p.5/6): “1- Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; 2 - Permitir que as crianças possam se auto-avaliar, quanto ao seu desempenho; 3 - Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo”.

Com essa perspectiva, o papel do professor consiste em mediar relações. É ele quem vai selecionar os recursos didáticos, em função das competências que deseja desenvolver. Ao mesmo tempo, o professor precisa avaliar se esses recursos ou estratégias estão atuando de forma satisfatória. É necessário ainda, criar situações em que os alunos possam sistematizar as aprendizagens como registros ou relatos escritos, tabelas e gráficos. Isso propõe Kishimoto (1997, p. 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações não jogos.

Alfabetizadores que trabalham com crianças deficientes intelectuais precisam compreender os jogos e brincadeiras como ferramentas para o crescimento social e cognitivo, bem como, veículos que auxiliam essas crianças a evoluir em suas concepções de leitura e escrita. O lúdico estimula a imaginação, o raciocínio, a autonomia e a socialização, possibilitando que a criança desfrute de diferentes situações, comportamentos, capacidades e limites. Nesse caso, Ide (2008, p.100) considera que:

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

Ao selecionar estratégias lúdicas que serão utilizados em aula, o professor/alfabetizador, deve fazer primeiramente um levantamento dos jogos e brincadeiras conhecidas e utilizadas pelas crianças. O conteúdo do jogo precisa ser ponderado em relação ao estágio em que o aluno se encontra. Ele precisa apresentar desafios e ser significativo de forma que prenda o interesse da criança.

Após esse levantamento, o professor poderá utilizar esses jogos e brincadeiras conhecidas pelas crianças e, conjuntamente, introduz outros. Certamente, nessa lista aparecerão muitas brincadeiras que brincam com a linguagem (oral e escrita): cantigas de roda, músicas, poemas, quadrinhas, adivinhações, palavras cruzadas, forca, entre outras. Dessa forma, a leitura e a escrita tornam-se objetos de reflexão e de brincadeira, no contexto de seus usos e funções.

Entre os jogos que podem ser utilizados no trabalho de alfabetização das crianças com deficiência intelectual, citaremos alguns que são descritos por Petry e Quevedo (1993, p. 36- 83):

O jogo de memória contribui para o processo de alfabetização, uma vez que, através deste jogo, a criança amplia o seu universo de palavras, como também utiliza seus esquemas de assimilação ao identificar as semelhanças entre letras, palavras, etc.[...] O jogo do bingo tem características bastante significativas, por satisfazer uma necessidade de jogar individualmente (essa é a minha cartela, estas são as sílabas, palavras, nomes, frases que eu tenho que identificar. Eu consegui vencer).[...] O jogo de cartas: a importância de jogar cartas com as crianças reside no fato de que este jogo é realizado entre parceiros, em pequenos grupos, e, nestes pequenos grupos, é mais fácil para a criança conquistar a sua identidade. [...] O jogo de dominó é um excelente meio de ajudar a criança no seu processo de alfabetização, uma vez que, neste jogo, é necessário estabelecer correspondências entre uma e outra palavra, um e outro nome, etc.

A construção de jogos de memória juntamente com as crianças é um momento de crescimento, já que as crianças participam ativamente, escolhendo as palavras, as figuras ou as letras. Essa é uma ocasião oportuna, na qual o professor poderá realizar observações, análises e intervenções que possam ajudar os alunos no seu desenvolvimento. Os jogos de bingo, em que são utilizados os nomes dos alunos e do professor, são de grande

importância, já que o aluno tem a chance que se perceber como indivíduo. No trabalho com nomes próprios as crianças podem reconhecer certas regularizações da escrita e leitura.

Com criatividade, o professor/alfabetizador poderá adaptar jogos tradicionais e transformá-los em jogos para a alfabetização: dominó de palavra/número de letras; nome de pessoa/letra inicial; desenho/palavra, etc. Jogo de cartas: cartas alfabeto/letras iguais; cartas alfabeto/letras diferentes; cartas com palavras; cartas com sílabas, dentre outros (PETRY; QUEVEDO, 1993).

Portanto, o uso de jogos e brincadeiras, durante o processo de alfabetização, permite aos alunos a oportunidade de elaborar, de forma lúdica, conhecimentos acerca da leitura e escrita, possibilitando avanços em seu processo de construção e apropriação da escrita alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e reflexão das bibliografias levantadas, constatamos que é preciso, mais do que nunca, levar em conta as características e o ritmo de cada aluno, respeitando suas capacidades e destacando as potencialidades. O trabalho fundamentado numa metodologia que considera os aspectos lúdicos propõe-se a isso, porque mobiliza o aluno para uma aprendizagem mais ativa e motivadora.

Os jogos e as brincadeiras são para as crianças um momento precioso de desenvolvimento e uma oportunidade de interagir e conviver com as diferenças. É através do brincar que a criança tem a oportunidade de estabelecer contatos sociais, refletir, experimentar, buscar novos conhecimentos e agir de forma ativa e criativa. Essas relações constituem a essência da brincadeira. Precisamos cada vez mais de crianças brincando e jogando, ativas e curiosas, aprendendo e descobrindo que o conhecimento pode ser construído de forma divertida. De tudo que foi relatado podemos sintetizar que as situações lúdicas contribuem para o desenvolvimento dos alunos e o crescimento no processo de alfabetização. Por isso, é essencial aos alfabetizadores uma reflexão e busca de conhecimento sobre teorias que embasam uma prática que valoriza o brincar educativo.

É importante ressaltar, ainda, que o professor que trabalha na alfabetização de alunos com *déficit* intelectual não deve abrir mão dos jogos e brincadeiras durante o processo de aquisição da leitura e escrita, já que tais procedimentos permitem aos alunos tratar as letras, palavras, nomes, frases e textos como objetos com os quais é possível brincar e, assim, de forma menos monótona e sem sentido, aprender.

Certamente, o estudo em questão não se esgotou, já que encontramos uma vasta literatura que possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre essa temática. Mas, percebemos uma escassez de trabalhos voltados à contribuição da metodologia lúdica no desenvolvimento, especificamente, das crianças com deficiência intelectual. Ou seja, há muito a se explorar referente às intervenções lúdicas no atendimento a essas crianças. Precisamos discutir uma reestruturação das escolas, com vistas a oferecer uma educação que torne possível o acesso ao conhecimento e permita a participação efetiva de todos os alunos. Precisamos, igualmente, reforçar a necessidade de se continuar a instrumentalização de professores para atuar no contexto da educação inclusiva.

Espera-se que as discussões e considerações realizadas nesse trabalho contribuam para uma ação reflexiva no âmbito educacional, de forma que, todos envolvidos nesse processo, reconheçam e percebam a necessidade de um redimensionamento nas suas concepções de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. – Brasília, DF, 1998.
- CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, p.147–156, 2003. Disponível em: <www.sbponline.org.br>. Acesso em: 01 ago. 2008.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã*. Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006. Disponível em: <www.eduinclusivapesquerj.pro.br>. Acesso em: 20 jan. 2009.

GOMES, A.L.L. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

IDE, S. M.. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

KARWOSKI, A. M. (Org.) *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos*. União da Vitória - PR: Gohlgraf, 2003.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MILANEZ, S. G. C. *Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva*. Marília: UNESP, 2011. 23f. (Apostila do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado -AEE – Ead./FFC).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, 2006. Disponível em: <www.bengalalegal.com/convencao>. Acesso em: 02 fev. 2008.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PETRY, R. M.; QUEVEDO, Z. *A magia dos jogos na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SIAULYS, M. O. C. *Brincar para todos*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.

SILVA, F. C. T. Jogo: procedimento didático especial no ensino do deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP v.7, n.1, p. 47-60, 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução Edílson Alkmin da Cunha. Brasília, DF: CORDE, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Disponível em: <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

