



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DÉFICIT
COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT
COGNITIVO**

Artigo Monográfico de Especialização

Cleonice Rodrigues Ramos

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT
COGNITIVO**

por

Cleonice Rodrigues Ramos

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

Orientador: Profº. José Luiz Padilha Damilano

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT
COGNITIVO

elaborado por
Cleonice Rodrigues Ramos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

José Luiz Padilha Damilano
(Presidente/Orientador)

Vanise Mello Lorensi
(Parecerista)

Vlaquírea Montebianco Villagran
(Parecerista)

Santa Maria, RS, Brasil
2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A Importância das Atividades Lúdicas na Alfabetização de crianças com Déficit Cognitivo

AUTOR: CLEONICE RODRIGUES RAMOS
ORIENTADOR: JOSÉ LUIZ PADILHA DAMILANO
SÃO GABRIEL

Este trabalho monográfico discorre sobre a Importância das Atividades Lúdicas na Alfabetização de crianças com Déficit Cognitivo sob a perspectiva de despertar aos professores que atuam nesta área empregarem o lúdico como recursos pedagógico, para despertar interesse e para fixar aprendizagem, desenvolvendo também atitudes e habilidades. A metodologia empregada foi embasada por estudos teóricos referentes ao tema. O trabalho trata concepção de alfabetização com vistas ao desenvolvimento pleno da criança e participação como cidadão no mundo letrado em que se vive. Entende-se através deste estudo que as formas tradicionais de alfabetização inicial se constituem em um método no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos, mas muitos desses professores não estão capacitados para compreender algumas dificuldades que a criança com déficit cognitivo, assim como as sem nenhuma necessidade educacional especial enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e da escrita. Assim como compreender melhor o déficit cognitivo, caracterizando-o nos seus aspectos mais relevantes e, por fim destacando a importância do lúdico como recurso pedagógico no processo de alfabetização de crianças com ou sem déficit cognitivo. Não há conteúdos que não possam ser aprendidos através de brincadeiras, desde que essas atividades tenham sempre objetivos didáticos pedagógicos que visem propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Palavras – Chaves: Alfabetização; Lúdico; Déficit Cognitivo.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	03
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	04
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
3.1 Concepção de alfabetização.	05
3.2 Caracterização da criança com Déficit Cognitivo	08
3.3 Atividades lúdicas e a alfabetização de crianças com Déficit Cognitivo	11
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	16
5. REFERÊNCIAS	19

1. APRESENTAÇÃO

A inclusão de alunos com déficit cognitivo, nas escolas regulares de ensino, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental tem estimulado reflexões sobre esse assunto. Este artigo visa refletir sobre a alfabetização de alunos com déficit cognitivo, dando ênfase ao emprego do lúdico como recurso pedagógico. O tema abordado é "A importância das atividades lúdicas na alfabetização de crianças com déficit cognitivo", sob a perspectiva da educação inclusiva.

As formas tradicionais de alfabetização inicial se constituem em um método no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos, mas muitos desses professores não estão capacitados para compreender algumas dificuldades que a criança com déficit cognitivo, assim como as sem nenhuma necessidade educacional especial enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e da escrita. Por isso é necessário buscar-se alternativas que venham a facilitar a alfabetização e é consenso que o uso de atividades lúdicas seja um bom recurso na facilitação da aprendizagem.

Neste artigo, o referencial teórico está estruturado em três subtítulos. O primeiro trata da concepção da alfabetização, fundamentada em autores como Emília Ferreiro (1996) para a qual a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente, sendo que as primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo. No segundo subtítulo busca-se caracterizar a criança com déficit cognitivo e o papel do jogo no processo de inclusão e desenvolvimento desta criança. No terceiro reflete-se sobre atividades lúdicas e sua contribuição para a alfabetização de crianças com déficit cognitivo, partindo da prática adquirida em mais de 15 anos trabalhando em classe especial.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho foi fundamentado por meio de pesquisa bibliográfica abordando o tema “A importância das atividades lúdicas na alfabetização de crianças com déficit cognitivo”, confrontando com experiência prática em sala de aula e os conceitos apresentados pelos autores consultados.

Segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66),

a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo.

Para tanto, buscou-se informações em livros, artigos publicados na Internet, contrapondo com a experiência vivenciada na prática escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O mundo atual tem a marca da diversidade onde os seres humanos pertencentes a uma mesma raça, se diferem e se enriquecem pela experiência. Porém esta diferença também pode gerar discriminação, a sensação de superioridade e inferioridade, do inteligente e do incapaz, do igual e do diferente, trazendo a separação.

No contexto escolar, fatos como esses também acontecem, criando categorias, selecionando e por fim excluindo alunos que não se enquadram em certos padrões considerados de normalidade. Esse processo pode ser profundamente marcante durante o período inicial de aquisição da linguagem escrita, classificando os que aprendem a ler com maior facilidade – elegendo-os a leitores e escritores – e os que são mais lentos são rotulados como incapazes e fracassados. Geralmente neste segundo grupo se encontram as crianças que possuem necessidades educacionais especiais, neste caso os com déficit cognitivo. Essas crianças podem se tornar adultos que acabam sendo relegados, sem o direito de terem condições de uma maior participação na sociedade letrada que vivem. Por isso é muito importante refletir sobre essa questão no contexto da Educação Inclusiva, visando ampliar as discussões para possibilitar que o aluno com déficit cognitivo possa ser incluído na escola de ensino regular.

3.1 Concepção de alfabetização

A comunicação entre os homens se estabelece por meio da linguagem verbal e não-verbal. É nos atos de linguagem que os sujeitos se constroem, formulam pensamentos e as informações sobre o mundo se articulam, possibilitando a ação dos homens.

A linguagem verbal é essencial para as relações de convivência em sociedade, enquanto as habilidades de escrita e leitura são condições essenciais para que os sujeitos possam compreender o mundo e atuar sobre ele (FERREIRO; TEBEROSKY, 1996)

É por meio da linguagem escrita que o homem entra em contato com a maior parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade; ela amplia horizontes,

desenvolve a imaginação, o raciocínio crítico, a compreensão e os liga a outros mundos, ampliando a capacidade de comunicação.

Em uma sociedade letrada como a que se vive, que se utiliza da linguagem escrita para tudo, os sujeitos têm de serem leitores competentes de vários textos; literatura, revistas, jornais, etc., entendendo para que servem e como utilizá-los. E, também, escritores competentes, produzindo textos com diferentes finalidades; para comunicar, documentar, instruir, entreter, etc. nesta perspectiva, estar alfabetizado é algo muito importante na vida desses sujeitos (KLEIMAN, 1989)

Destaca-se, no entanto, que uma condição básica para a leitura e a escrita autônoma é a apropriação do sistema de escrita com suas aprendizagens específicas: conhecer o alfabeto, o nome e a grafia das letras, distinguir letras de outras formas gráficas, dominar as convenções gráficas (processo de alfabetização).

Uma das funções da escola hoje é alfabetizar os alunos em um contexto letrado, ou seja, um contexto que envolva as práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos tornam-se usuários da escrita em suas diferentes funções sociais, mesmo não estando ainda alfabetizados (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995).

Assim o sujeito alfabetizado e letrado deve dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso às informações e às formas superiores de pensamento e é aquele que valoriza a virtude do literário, aproximando-se da linguagem dos livros: parafrasear, re-escrever, corrigir, citar, traduzir, são atividades importantes à compreensão e ao aprimoramento dos textos e ao desenvolvimento do pensamento.

A construção da leitura e da escrita, conforme Ferreiro (1996), ocorre lentamente, sendo que as primeiras escritas efetuadas pelos alunos no início da aprendizagem, são produções muito importantes que devem receber o devido valor, porque significam de alguma forma o esforço que empenharam para colocar nos papéis o que desejavam representar.

Ainda segundo Ferreiro (1996, p. 24) “O desenvolvimento ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pela criança”. Por isso é muito importante que os professores não tenham o processo de alfabetização como uma técnica.

Nesse sentido, partindo de sua experiência com crianças, Ferreiro (1999, p. 44/47) enfatiza que algumas propostas são fundamentais para o processo de alfabetização inicial.

Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social; desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; permite-se e estimula-se que a criança tenha interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; permite o acesso o quanto antes possível à escrita do próprio nome; não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre escrita e linguagem; não se pode imediatamente, ocorrer correção gráfica nem ortográfica.

Por isso enfatiza-se que a aquisição e estruturação do código escrito devem ser mais enfatizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, acredita-se que é muito importante que as conquistas obtidas pelo aluno do 1º ano tenham continuidade e que ele possa consolidar alguns conhecimentos que começou a construir.

Dessa forma, Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. As crianças, segundo a autora citada, são as que são mais facilmente alfabetizáveis, pois se encontram em contínuo processo de aprendizagem. Destaca ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começam a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

É na relação com a escrita e com a intervenção dos colegas e do professor que o conhecimento do sistema de escrita vai sendo construído pelos alunos. Para se alfabetizar é preciso compreender para que serve a escrita, atribuindo-lhe significado e percebendo o que ela representa e como representa.

Nesta perspectiva, a aprendizagem deixa de estar centrada nos processos de codificação e decodificação do sistema. E, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa:

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas as histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita,

esses dois gêneros; desde o vocabulário adequado a cada um até os recursos coesivos que lhe são característicos (PCN – LINGUA PORTUGUESA, 1997, p. 33).

Nesse contexto, a alfabetização deve ser entendida como responsabilidade da escola, que deve contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura e de escrita durante toda a escolaridade. Formar leitores e escritores é uma tarefa dos gestores e professores, de todos os anos e todas as disciplinas. Leitura e escrita são práticas centrais da escola e têm a função de incorporar a criança à cultura do grupo em que vive.

No que se refere à alfabetização do aluno com déficit cognitivo, não se difere muito do que já foi dito até aqui, apenas que esse aluno apresentará um processo mais lento na aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 Caracterização da criança com Déficit Cognitivo

Utilizando como referencial o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – o DSM-IV, organizado pela Associação Psiquiátrica Americana, revisado e publicado no Brasil em 2003, sendo identificado pela sigla DSM-IV- TR™, é que será estudado e caracterizado a criança com déficit cognitivo.

No DSM-IV-TR™ (apud, CASTRO, p.33)

Consta que ainda não foi encontrada uma substituição apropriada para o termo “transtorno mental”, o qual acaba sugerindo haver uma distinção entre transtornos “mentais” e “físicos”. No entanto, já foi comprovado, por meio de uma pesquisa bibliográfica rigorosa, que há vários aspectos físicos no transtorno mental, como há vários aspectos mentais nos transtornos físicos, sendo que ambos devem ser levados em consideração.

Segundo Castro (op cit), nas classificações descritas pelo DSM-IV-TR™ (2003) o objetivo não é classificar as pessoas, mas os transtornos que elas apresentam. Por ser uma classificação americana, o termo utilizado para definir o déficit cognitivo é retardo mental, porém no Brasil esse termo é pouco empregado por profissionais da Educação.

Para se definir o funcionamento intelectual é empregado o quociente de inteligência (QI ou equivalente), obtido mediante avaliação com um ou mais testes padronizados de inteligência, de administração individual. Portanto, o funcionamento intelectual com um QI por volta de 70 ou menos, é definido como abaixo da média, sendo

possível diagnosticar o déficit cognitivo em indivíduos com QI entre 70 e 75, desde que apresentem déficit significativo no comportamento adaptativo (CASTRO, s/d).

Castro (2003, p. 73),

afirma que o comprometimento no funcionamento adaptativo é o sintoma visível no indivíduo com déficit cognitivo, além do baixo QI. De acordo com DSM-IV-TR™, o funcionamento adaptativo refere-se ao modo como o indivíduo enfrenta eficientemente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfaz os critérios de independência pessoal esperado de alguém de sua faixa etária, bagagem sociocultural e contexto comunitário.

Para Pacheco e Valência (1997, p. 211), o déficit cognitivo pode ser definido sob a ótica da corrente pedagógica considerando que:

O deficiente mental (termo empregado pelos autores) será o indivíduo que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educacionais especiais, ou seja, necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permitem seguir o processo regular de ensino.

Quanto ao que se refere às características específicas de personalidade e de comportamento associados unicamente ao déficit cognitivo, o DSM-IV-TR™, assegura que não existem, pois alguns indivíduos são passivos e dependentes, enquanto outros podem ser agressivos e impulsivos, porém a maior parte dos indivíduos não se difere em nada das pessoas sem déficit cognitivo.

O déficit cognitivo também não apresenta características físicas, embora existam as exceções, como é o caso dos que apresentam síndromes específicas como a Síndrome de Down. Dependendo da gravidade do déficit, assim haverá mais possibilidades da presença de doenças neurológicas, neuromusculares, visuais, auditivas, entre outras.

Emmel (2002) destaca que os indivíduos com déficit cognitivo geralmente apresentam algumas características que estão relacionadas às habilidades sociais e aos traços de comportamento, entre eles pode-se ressaltar a dificuldade para reconhecer expressões faciais e também não responder a um “olhar” do professor. Encontram dificuldades para comunicar pensamentos e sentimentos. São facilmente desmotivados, e não se sentem a vontade em ambientes não-familiares.

A ocorrência do déficit cognitivo pode ocorrer por fatores que acontecem antes, durante ou após o parto. Segundo o DSM-IV-TR™ (2003, p. 77),

destacam-se como fatores principais predisponentes a hereditariedade quando inclui erros inatos ao metabolismo, geralmente herdados por meio

de mecanismos autossômicos recessivos ou outras anomalias em um só gene com herança mendeliana e expressão variável (esclerose tuberosa) ou aberrações cromossômicas (Síndrome de Down).

Ainda de acordo com a DSM-IV-TRTM (2003), geralmente o início do transtorno ocorre antes dos 18 anos, e isso é muito importante para que seja feito o diagnóstico, pois a idade e o modo de início dependem da etiologia e da gravidade do déficit cognitivo. Conforme a sua gravidade, mais precocemente ele será identificado, por isso quanto mais leve e de origem desconhecida, mais tarde ele é percebido.

Emmel (2002), se referindo aos indivíduos com déficit cognitivo e em se tratando dos problemas relacionados à educação, pode se perceber alguns comportamentos bem característico em sala de aula como dificuldade de completar trabalhos cujas informações estejam relacionadas às do trabalho do caderno, ou completar espaços em branco. Não percebe regras ortográficas. Outra característica bem forte é a falta de atenção, dificuldade de se concentrar, pois se distraem facilmente. Também apresentam problemas de memória, em especial para lembrar uma sequência de direções ou tarefas, não conseguem gravar fatos ocorridos recentemente e não conseguem realizar a mesma tarefa no dia seguinte. Eles encontram maior facilidade para memorizar figuras do que palavras e precisam de material concreto para desenvolver a aprendizagem.

Ainda, dentro dos estudos de Emmel (2002), encontra-se referência sobre a linguagem, onde apresentam padrões imaturos de linguagem com dificuldades de compreender termos ou conceitos abstratos, apresentando dificuldades de atender às ordens verbais.

De acordo com o DSM-IV-TRTM (2003), o déficit cognitivo apresenta níveis, sendo leve (QI 50-55 até aproximadamente 70), moderado (QI de 35/40 a 50/55), grave (QI 20/25 a 35/40) e, por fim, o déficit cognitivo profundo, cujo QI é abaixo de 20 ou 25.

Segundo Castro¹ esses parâmetros são para estabelecer um diagnóstico, mas é importante saber que no grupo de indivíduos com déficit cognitivo, existem níveis de comprometimento que diferem entre si, por isso não se pode incluir

¹ CASTRO, Felipe Fernandes. Caracterização do déficit cognitivo. Disponível em: <www.ufsm.br/ed.especial.post./1pdf>. Acesso em: 15 abr 2010.

determinado indivíduo na categoria correspondente ao nível atingido no teste tendo como base apenas no seu QI. Destaca-se que o QI é apenas e meramente um dado que não pode ser terminativo nem definidor do potencial de ninguém, seja alguém com deficiência seja alguém sem deficiência e, também se estaria subestimando as capacidades, as habilidades, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento desse indivíduo em constante interação social, até mesmo porque o ser humano é único.

3.3 Atividades lúdicas e a alfabetização de crianças com Déficit Cognitivo

Inicialmente, é necessário entender que o termo lúdico remete às ações do brincar que se manifestam por toda a existência humana, apresentando então características de lazer e manifestando-se como uma forma de expressão da evolução humana. Isso porque os jogos e as brincadeiras se modificam de geração para geração, refletindo as transformações sociais. Acrescenta-se a isso que o lúdico se manifesta através do jogo, do brinquedo e da brincadeira, termos que, conceitualmente, apresentam diferenças. (RAU, 2007).

No que diz respeito à definição de jogo, os estudos feitos por Kishimoto (1997, p. 04) o definem como “uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final, o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe”. Para a autora, o jogo possui como característica marcante a existência de regras, tem sua realização em um tempo e espaço definidos, possuindo uma localização histórica e geográfica e uma sequência na própria atividade.

No jogo, as situações caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é modificado por um novo, colocando a imaginação em ação; há o prazer e a alegria, as crianças estão dispostas a buscar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de jogo do que em outras atividades não recreativas. “o jogo só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança; caso contrário, é trabalho ou ensino” (Ibidem).

Já o brinquedo, definido Kishimoto (1997), é entendido sempre como um objeto, suporte da brincadeira ou do jogo, quer no sentido concreto, quer no ideológico. Historicamente, o brinquedo como objeto não pertence a uma categoria única, apresentando várias manifestações, como a confecção com materiais perecíveis, esquecidos, como raminhos, raízes, vegetais, e também objetos do mundo doméstico que passaram a ter sentido de brinquedo quando incide sobre eles a função lúdica.

Por sua vez, a brincadeira encontra fundamento na fala de Kishimoto (1997), quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo. Ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas.

Nesta perspectiva, a brincadeira possibilita à criança a imitação de diferentes papéis, comumente de seu cotidiano, ação que facilita a expressão de sentimentos e relações que estabelece com as pessoas do seu meio. A imitação também é um elemento que garante à criança experimentar atitudes que, se fossem realizadas de forma verdadeira, muitas vezes poderiam colocá-la em situação de risco, como nas brincadeiras de cozinhar, dirigir, consertar móveis e aparelhos eletrônicos. Quando a criança brinca de faz-de-conta, a criança age e enfrenta desafios, organiza o pensamento e elabora suas regras, o que facilita a transposição do mundo adulto para o seu universo.

Segundo Siaulys (2005, p. 32)

As crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudar-se mutuamente; as que enxergam e as que não enxergam as que escutam muito bem e as que não escutam, as que correm muito depressa e as que não podem correr, as que têm facilidade de aprender e as que precisam de mais tempo para construir sua aprendizagem.

Os jogos fazem parte do ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

A contribuição do jogo na Educação Especial ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, “sem que os alunos nem percebam que estão aprendendo” (SIAULYS, 2005, p.34) e desenvolve os mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos.

Na pessoa com déficit cognitivo o processo de aprendizagem é mais lento, portanto a alfabetização também é mais difícil e pode demorar mais tempo que com as crianças sem necessidade especial. Para qualquer ser humano, a alfabetização significa conquista, respeito, direito à cidadania. Para pessoas com déficit cognitivo vai além, pois significa que eles venceram a barreira do preconceito e superaram seus próprios limites. De acordo com Juhlin (2002), em seu livro “O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidades especiais”, destaca que as crianças com necessidades educacionais especiais, passam pelas mesmas fases de leitura e da escrita pesquisadas por Ferreiro e Teberosky (1996). Pela experiência em sala de aula concorda-se com a autora que diz que a aprendizagem das crianças com déficit cognitivo demora um tempo maior e exige muito mais esforço do profissional.

No processo de alfabetização não é diferente, porém o que se deve ter em mente é que o ato de ler começa no momento em que a criança forma concepções a respeito da leitura e da escrita, percebe a relação existente entre fala e a escrita, reconhecendo seu nome, nome dos amigos da sala, palavras de propaganda, incluindo logotipos. Por isso é necessário buscar alternativas e as atividades lúdicas são excelente instrumento para desenvolver a alfabetização, principalmente com necessidades especiais.

Por meio de atividades lúdicas e com acompanhamento em salas de recursos muito das crianças que frequentaram a minha sala de aula - classe especial - estão incluídas no ensino regular com rendimento muito satisfatório. Através da vivência pessoal e baseada na literatura fica evidente a possibilidade de desenvolvimento da criança com déficit cognitivo, com expectativas otimistas para construir a alfabetização, respeitando seu ritmo de assimilação e aprendizagem que varia de criança para criança. Verifica-se que frente a algumas atividades a criança com déficit cognitivo, poderá apresentar dificuldades em imaginar e compreender o que está sendo solicitado na tarefa, cabendo ao professor empregar recursos de apoio e estratégias que auxiliem a compreensão do aluno.

O pensamento de Ide (1993) vem corroborar com esta perspectiva, quando assegura que além da verbalização, também são necessárias outras formas de manifestar o pensamento como o desenho e pinturas livres, as construções e o jogo simbólico, por isso devem ser incluídas na proposta do professor que trabalha com crianças que possuem déficit cognitivo. Desta forma, dá-se início ao processo de alfabetização, considerando sempre a sua compreensão a respeito do valor e extensão da leitura e da escrita na veiculação do pensamento, na troca de ideias e informações, resoluções de problemas práticos; portanto, o valor social da leitura e escrita passa a ser realmente conhecidos pela criança.

Conforme Leite et. al (2003, p.233)

Para Ide (1993), Ferreiro & Teberosky (1996) e Ferreira (1993), apenas a exercitação dos conteúdos não garantirá ao aluno com necessidades educacionais especiais a apropriação da linguagem escrita. Além desses fatores, deve-se encaminhar o trabalho de forma a desenvolver a compreensão do caráter simbólico e função social da escrita, através de metodologias que envolvam várias formas de apresentação da realidade, como o desenho a mímica, a dramatização, entre outros.

Nesse sentido, concorda-se com o entendimento das autoras, quando afirmam que com um trabalho que combine os aspectos formais e simbólicos da escrita, o aluno com déficit cognitivo gradativamente irá atingindo o seu domínio.

Por isso é fundamental oferecer a esses alunos, muitos momentos de leitura e escrita, pois, quanto mais atividades esses alunos vivenciarem, mais elementos se têm para trabalhar a palavra escrita. Assim o professor deve desenvolver um programa que possibilite ao aluno estar em contato regular com a palavra escrita, permitindo que ele explore as várias possibilidades que os símbolos gráficos proporcionam. Nesse sentido, é preciso valorizar cada progresso do aluno, pois o aparecimento de letras e até mesmo palavras, nas produções espontâneas das crianças significam uma importante forma de expressão de seu pensamento. Segundo Leite (2003, p 234) “a criança escreve do modo como acredita e pelo contato assíduo com a escrita e a leitura e diferencia as diversas marcas gráficas, aprendendo a ordenar e seqüenciar frases e até mesmo textos”.

Portanto, é necessário que sejam selecionadas metodologias de ensino para que ocorra o processo de alfabetização de maneira satisfatória, e que, também possam garantir a aquisição do objetivo desejado. “Isso significa que, através do arranjo sistemático dos eventos do ambiente, deve-se produzir mudanças observáveis no desempenho dos alunos” (Idem).

Para se obter êxito nos objetivos da alfabetização vai depender muito da metodologia do ensino, pois se o processo de ensino pretender chegar a bom termo quanto aos seus objetivos, é necessário agir metodologicamente. É fundamental encarar a metodologia da alfabetização como um meio e não como um fim, devendo haver por parte do professor, disposição para alterá-la, sempre que sua crítica sobre a mesma o sugerir.

Portanto, segundo Leite (2003), a alfabetização deve efetivar-se a partir do contato direto com o mundo da leitura e da escrita, através de situações concretas, significativas, onde o ler e o escrever tornem-se uma necessidade para não só para a criança com déficit cognitivo, mas de toda a criança.

Os encaminhamentos metodológicos elencados para a aproximação da criança com a escrita, não significam sugestões de um novo método de alfabetização, mas, o relato de um trabalho desenvolvido com bons resultados, há mais de quinze anos, demonstrando uma nova postura do professor diante do complexo processo da alfabetização de crianças com déficit cognitivo. Esses encaminhamentos foram baseados no currículo básico determinado pela legislação nacional e municipal, tendo em vista que a proposta de trabalho para as crianças com necessidades educacionais especiais pouco ou nada diferem de outras crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência os propósitos deste estudo pode-se concluir que sempre é possível criar situações novas para que as crianças com déficit cognitivo possam aprender melhor e, principalmente, que as brincadeiras e jogos na sala de aula são muito importantes e necessários para que realmente a aprendizagem possa ocorrer, pois é através de atividades lúdicas que a professora irá observar melhor a criança sobre as coisas que lhes interessam, sobre o seu comportamento, e o que é primordial: como ele aprende e se desenvolve.

A literatura a importância das atividades lúdicas na alfabetização de crianças com déficit cognitivo, vem confirmar a experiência adquirida nos anos de prática profissional com crianças com necessidades educacionais especiais, neste estudo com déficit cognitivo, a qual sempre foi concebida por meio de atividades lúdicas, visando à alfabetização e o encaminhamento destas crianças para a escola regular, pois se acredita que a inclusão representa um ganho para todos, tanto para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais como as que não apresentam.

É na prática diária com as crianças que o professor poderá fazer muitas descobertas enriquecedoras que, sem dúvida, nunca encontrará somente na teoria. É através do lúdico que a criança com déficit cognitivo poderá ter uma evolução de seus conhecimentos, de forma prazerosa, respeitando o seu ritmo próprio e interesse.

Contar com a diversidade em sala de aula é uma importante fonte de aprendizado que pode ser significativo para a vida toda, pois a convivência com crianças com necessidades educacionais especiais despertará nos demais alunos a consciência de somos diferentes e que cada um tem seu tempo e sua maneira de aprender. Assim, também o professor do ensino regular poderá enriquecer seu trabalho com a ludicidade, proporcionando aos educandos meios mais rápidos e fáceis para que eles construam seus conhecimentos com vontade e interesse, além de tornar sua aula motivadora, diferente e interessante.

O professor nunca terá uma fórmula pronta de metodologia, entretanto há, sem dúvida, necessidade de haver um aperfeiçoamento constante, por isso a

importância dos professores gostarem realmente daquilo que estão fazendo, porque para trabalharmos com crianças é preciso ter paciência, confiança, persistência e querer, a cada instante, estar aprendendo e criando coisas novas para oferecer aos alunos, pois eles merecem e só depende de cada um de nós.

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da sala de aula é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. Não se pode dizer que é fácil trabalhar com a ludicidade; pois elaborar atividades lúdicas que estejam de acordo com as necessidades de cada aluno, com objetivos bem definidos, respeitando o ritmo próprio de cada um, é bem “estressante”; mas, com certeza, pode-se afirmar que não há nada mais estimulante e prazeroso para um educador do que, apesar do cansaço, ver no seu aluno, o brilho da satisfação por ter conseguido realizar uma tarefa e, principalmente, ao perceber que o mesmo está descobrindo suas habilidades para que possa acreditar em si mesmo, melhorando sua auto-estima e construindo sua identidade.

O jogo é um ótimo recurso que poderá ser usado como contexto, pois permite à criança pensar, refletir, comparar estabelecer relações optando por alternativas e arriscando jogadas, num verdadeiro ensaio de acertos e erros. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções imediatas. Isso estimula o planejamento de ações e possibilita a construção de uma atitude positivamente dos erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. Essas atividades permitem ao professor avaliar quatro aspectos: a facilidade para entender o processo do jogo, a possibilidade de construir o procedimento uma estratégia vencedora, a capacidade de comunicar o procedimento seguido e a maneira de atuar, e a aptidão para tecer comparações com as previsões ou hipóteses.

Por meio dos jogos as crianças com déficit cognitivo não somente vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogias os significados das coisas que passam a ser imaginados por elas.

O jogo é uma abertura psicológica para a realidade, exercício da criatividade e da aprendizagem que corporifica e concretiza todos os processos enriquecedores e fortalecedores que fazem a essência do ser humano e, a partir do lúdico à possibilidade de sonhar e imaginar permite “recriar” o mundo, as próprias vivências,

explorando zonas desconhecidas da realidade, resgatando-os pela criatividade, conduzindo a novas aprendizagens.

A possibilidade de aprender a ler e escrever, principalmente para a criança com déficit cognitivo, representa uma conquista, e uma inserção social. O emprego do lúdico como um recurso pedagógico a fim de facilitar a compreensão deste aluno, é uma importante ferramenta, porém não deve ser realizada só nas classes especiais, mas em todas as modalidades do ensino regular. A criança aprende melhor através do brinquedo e da brincadeira. O que me leva a afirmar isso é os longos anos de experiência nas classes especial e escola especiais. Cabe ressaltar que a inclusão desses alunos no ensino regular é fundamental para seu desenvolvimento intelectual e social, pois passa a conviver com alunos sem necessidades, sentindo-se parte integrante do meio social em que está inserido.

Pela sua condição de ser em desenvolvimento, toda a criança tem direito a viver sua infância como deve ser vivida, com respeito ao seu ritmo próprio de desenvolvimento e as suas necessidades lúdicas e afetivas.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: SEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

CASTRO, Felipe Fernandes. Caracterização do déficit cognitivo. Disponível em: <www.ufsm.br/ed.especial.post./1pdf>. Acesso em: 15 abr 2010.

DSM-IV-TR™. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. Deficiência Mental. In: PALHARES, Maria Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhada do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. Brasília: Corde, 1993.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

IDE, S. M. Alfabetização e deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. N.1, Vol. I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, p. 41-50, 1992.

JUHLIN, Vera. **O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidade especial**. São José dos Campos. UNIVAP, 2002. Editora Shemá Produções – junho/2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987

LEITE, Eliane Campos Ruiz [et. al]. **A criança e o aprendizado da leitura e da escrita: um processo interativo**, (2003). Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1994/1741>>. Acesso em: 11 jun 2010.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

PACHECO, D. B.; VALÊNCIA, R. P. A deficiência Mental. In: BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1997.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba, Ibpex, 2007.

SANTOS, Larissa Guimarães. **A preocupação com o lúdico na educação através da história**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/quineverebr/.htm> online>. Acesso em: 14 mar 2010.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.