

**O JOGO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA INCLUSIVA**

Sônia Souza Carvalho (UESB)
soniascarvalho@gmail.com

Lucas Santos Campos (UESB)
camposacademico@gmail.com

RESUMO

O aprendizado da leitura por parte do aluno com deficiência intelectual é um dos elementos sobre o qual se debruça a educação inclusiva. Voltada para a prática de leitura dos alunos com essa deficiência, este artigo apresenta os resultados da pesquisa: *O jogo nas aulas de língua portuguesa: uma proposta inclusiva*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional: PROFLETRAS, unidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista. A pesquisa teve origem com a nossa inquietação no que diz respeito à aquisição da habilidade de leitura, pelos alunos com déficit intelectual, que frequentam a escola regular e o centro de educação especial da cidade de Caetité, estado da Bahia. A proposta tem como objetivo aplicar atividades lúdicas que foquem a aprendizagem da leitura. Nesta amostragem, exploramos o jogo de tabuleiro “batalha silábica”. Para tanto, optamos por uma pesquisa participativa. Partimos das abordagens de deficiência intelectual, leitura e jogo como ferramenta pedagógica, para planejarmos um trabalho de intervenção pedagógica junto a dois alunos com deficiência intelectual moderada. Para essa investigação, as técnicas utilizadas na pesquisa foram a observação participante, a análise de documentos, a intervenção, o registro e a análise dos dados. A análise demonstrou que o processo de aquisição da leitura por meio de atividades lúdicas, facilita a aprendizagem e acaba contribuindo para a inclusão do aluno. A pesquisa mostrou ainda que trabalhar atividades de leitura fazendo uso também de jogos, possibilitou maior envolvimento por parte dos alunos. Nesse sentido, concluímos que, ao conciliar atividades de leitura com um jogo de tabuleiro, conseguimos fazer com que os discentes desenvolvessem estratégias de leitura, usassem seus conhecimentos prévios e, ampliassem sua compreensão sobre o ato de ler.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência intelectual. Leitura. Jogo.

1. Introdução

A preocupação central de qualquer processo reflexivo sobre a educação deve ser a de pensar seu papel como elemento que possa promover a inclusão como fator capaz de gerar caminhos para a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual. As mudanças na sociedade implicam novos desafios para a escola, e um deles é pensar o significado que devemos atribuir à inclusão. A educação inclusiva pode romper paradigmas conservadores presentes nas escolas, passando a ser

compreendida como uma prática social capaz de integrar, eficientemente, discentes-cidadãos no processo educativo.

Assim sendo, consideramos importante que todos os segmentos envolvidos na política educacional tenham consciência e entendam que aos discentes, independentemente da sua condição racial, social ou física, devem ser oferecidas condições de acesso aos conteúdos disponibilizados pelos currículos e programas escolares.

Nesse sentido, voltamos nossa atenção para o princípio do respeito aos estudantes com algum tipo de deficiência, especificamente aos com deficiência intelectual. Partindo dessa convicção, pautado em estratégias metodológicas lúdicas desenvolvemos o projeto em torno do tema “O jogo nas aulas de língua portuguesa: uma proposta inclusiva”.

Tal escolha se prende ao fato de verificarmos que existem alguns alunos com déficit intelectual moderado que não conseguem dominar as famílias silábicas, por conseguinte, no processo de leitura, não conseguem formar palavras.

Propomos aqui um jogo capaz de possibilitar o estudo dos grupos silábicos, a fim de que discentes com essas características possam realizar, de forma lúdica e prazerosa, o reconhecimento dessas famílias e, conseqüentemente, possam atingir o estágio de leitura.

Esse trabalho de adequação do conteúdo “Família silábica e formação de palavras” que propomos consubstancia-se numa metodologia de pesquisa participante, direcionada para a estruturação de aulas da disciplina língua portuguesa. As atividades apresentadas podem ser desenvolvidas tanto por professores da rede de ensino comum, quanto por docentes do atendimento educacional especializado (AEE).

2. A inclusão escolar, o atendimento especializado, a língua portuguesa e o sujeito com déficit intelectual

Nas últimas décadas do século XX, houve a popularização do ensino básico, no Brasil. Nesse contexto, é possível observar um nível crescente de indivíduos que não acompanham o ritmo de aprendizagem da maioria dos colegas. Partindo dessa realidade, surgiu a educação especial, com intuito de amenizar ou sanar as dificuldades encontradas no ensino da educação básica regular.

Nesse contexto, a educação especial era apropriada para alunos

que tinham o quociente intelectual (QI) abaixo do normal, quadro que, posteriormente foi denominado pelo CID 10 (Código Internacional de Doenças), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como “retardo mental”. OMS (2008, p.70-79). Há, portanto, uma complexidade envolvendo as situações e comportamentos neurológicos de um indivíduo. Nessa perspectiva Gomes *et al* (2007, p.14) afirmam que:

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de Inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

A educação especial, portanto, requer que se tenha programas próprios, técnicas adequadas e especialistas para lidar com o apoio especializado de ensino, diferindo-se do sistema de ensino normal.

Na Constituição Federal de 1988 no (Art.3º, inciso V) tem como um de seus principais objetivos assegurar o direito de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, nessa mesma linha de pensamento também é definido no (Art. 206, inciso I) que deve haver a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um princípio básico da educação, reafirmado no (art. 208) que “é dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Destarte, considera-se que o apoio especializado fere os direitos do cidadão e à Constituição Federal.

No Art.3º, inciso IV, da Constituição Federal Brasileira a premissa “educação para todos”, figura uma afirmação refutável, pois, na prática, o ensino sempre teve a serviço da classe dominante, que detém privilégios, sobre as demais classes sociais. A exclusão se dá por questões, econômicas, étnicas, religiosas, entre outras, mas esses fatores não são reconhecidos, são camuflados nas entranhas das relações interpessoais e, hereditariamente, são retransmitidas de geração em geração. Nesse sentido, há necessidade de redefinir as práticas da educação especial, e abrigá-las no seio do ensino da educação básica e, dessa forma, minimizar as desigualdades sociais. E se promover uma verdadeira inclusão.

Tédde (2012) indica que, no exterior, antes do século XIX, a educação especial já era propagada. No Brasil, essa preocupação só ocorre nas últimas décadas do século XX. Aqui os indivíduos eram tratados como inválidos e incapazes perante a produção ativa e social. Havia centros especializados para retirar as pessoas do convívio social e colocá-las iso-

ladas em instituições especializadas.

Com base em Mendes (2002) podemos afirmar que a educação especial tem ganho novos rumos norteadores e que a sociedade organizada está direcionada para mudanças de currículos e aparelhamento do ambiente de apoio especializado, na implementação de novas estratégias de ensino e na qualificação profissional, com o intuito de primar pelos direitos do indivíduo com deficiência.

Essa luta, quando conta com o engajamento de familiares, das políticas públicas, e da ação escolar, pode conquistar avanços nos serviços oferecidos, bem como, com uma reafirmação de solidariedade e de respeito pelo ser humano deficiente. De acordo com a ONU, 10% da população mundial sofre de algum tipo de deficiência sendo ela física, motora ou intelectual, então não se pode ignorar uma parcela tão significativa da população mundial.

No âmbito da língua portuguesa, o ensino em educação especial, a despeito de se configurar como um campo novo, se tem desenvolvido de forma tímida, de modo que, referenciais teóricos e relatos de experiências relacionadas a este estudo e essa prática são difíceis de encontrar. Essa realidade pode ser amenizada pela prática de docentes compromissados com a educação inclusiva, aliada à atuação de instituições de apoio, como aportes de ajuda no processo de inclusão social. Essas instituições devem representar ambientes que valorizam o indivíduo com deficiência, além de auxiliá-los na busca de uma vida de melhor qualidade. A proposta de trabalho que aqui apresentamos originou-se a partir das nossas inquietações em relação à aquisição da habilidade de leitura, pelos alunos com déficit intelectual, tendo como foco principal a aplicação de atividades lúdicas que priorizem a aprendizagem da leitura. Assim, estamos trazendo atividades significativas, que abordam o jogo como ferramenta pedagógica que busca envolver o sujeito com deficiência intelectual no aprendizado da leitura.

3. *A importância do lúdico para o aluno com déficit intelectual*

A educação é entendida como um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem. A escola, como local privilegiado de produção e de apropriação do saber, cujas políticas, gestão, processos e práticas se organizam coletivamente, em prol dos objetivos de formação, principalmente nas práticas inclusivas, evidencia a pro-

blematização da realidade atual em que vive. No contexto socioeconômico e cultural, desenvolvem-se não só processos educativos homogeneizadores e excludentes, como também surgem processos que buscam a igualdade e uma educação para a cidadania.

Neste contexto, a educação inclusiva emerge com seus problemas, desafios e perspectivas. Como perpassa pelo ensino regular, todas as disciplinas que compõem a grade curricular da rede de ensino comum devem refletir sobre a temática da deficiência com o intuito de minimizar os problemas e assegurar a inclusão desse grupo minoritário, pessoas com deficiência (PcD). Desta forma, é imprescindível observar, avaliar e reorganizar as disciplinas, o projeto político pedagógico da escola, o espaço e o ambiente onde realizamos as atividades para podermos concretizar nossas intenções pedagógicas de forma que possamos auxiliar no processo de inclusão. Como esclarece Bruno (2006, p. 18)

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressão, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamental para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena.

Temos ainda que enfrentar muitos desafios quando o assunto em pauta é inclusão, mas como veremos em vários momentos, cabe a nós, educadores, buscar sempre novas metodologias a fim de atuar como facilitadores no processo de ensino/aprendizagem. Devemos procurar conhecer melhor nossos alunos, sobretudo os alunos com deficiência. O desafio reside em o educador construir métodos que proporcionem a compreensão e interpretação do que é trabalhado em sala de aula pelos diferentes sujeitos ali presentes, com e sem deficiência.

Como assegura Freire (1996, p. 152) o educador deve apresentar algumas competências e habilidades profissionais indispensáveis, tais como:

Disponibilidade permanente à vida, entrega de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que se vai aprendendo na relação com o oposto de mim. Quanto mais me dou à experiência de lidar com as diferenças, sem preconceito, tanto melhor me conheço e construo meu perfil...

Então, o educador, aos poucos, deve ir adquirindo experiência e engajando suas ações, de forma que essas possam promover práticas cada dia mais eficientes, em favor da inclusão daqueles que sempre viveram à

margem da sociedade.

Para conseguirmos tal feito pensamos no jogo, no brincar como uma das atividades que possibilita a aquisição de conteúdos. Temos em mente que o jogo pode dar conta, de forma lúdica e livre, de atender a fins educacionais, atender aos objetivos dos conteúdos de língua materna, de maneira a contemplar as especificidades de cada educando presente na sala de aula.

Temos a consciência de que não é a solução para todos os problemas do ensino-aprendizado, acreditamos, entretanto que pode ser significativo o papel do jogo enquanto instrumento didático-metodológico capaz de intervir positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Dentro do cotidiano escolar, o jogo merece destaque, pois demonstra ser um elemento de grande importância. Conseguir conciliar sua característica de espontaneidade e sua função educativa pode ser um dos papéis fundamentais do educador. Assim como em outras matérias, nos estudos da disciplina língua portuguesa é possível incluir atividades lúdicas, com êxito para o aprendizado. O jogo pode propiciar vivências significativas e não apenas imitações de gestos ou mera distração. Por si só, o estudante joga, brinca, imagina e abstrai-se numa intensa e constante prática de atividades cognitivas e motoras.

O jogo é entendido aqui como fato social, portanto um produto cultural que resulta das relações humanas. Huizinga (2000, p. 08), na sua obra *Homo Ludens* coloca o jogo como elemento da cultura e estabelece suas características principais: atividade distinta e separada do cotidiano; prazerosa; livre. Segundo Elkonin (1998, p. 100):

O paradoxo fundamental do jogo consiste em que, sendo uma atividade maximamente livre, encontrando-se sob o poder das emoções, é a fonte de desenvolvimento do caráter voluntário e de tomada de consciência, por parte da criança, de suas ações e de seu próprio eu. Entendendo o brincar, o jogar como importante método que pode auxiliar as pessoas com deficiência a assimilar conteúdos das disciplinas da grade curricular da rede regular de ensino, esse fato reforça a natureza social do jogo.

Compreendemos que o jogo bem organizado e preparado para atender as necessidades educacionais dos estudantes, pode levá-los a um entendimento maior do mundo que os rodeia, com a apreensão do mundo o educando construirá conhecimentos que lhes serão necessários para a promoção da sua autonomia e independência. Liublinskaja (1973, *apud* MORO; SILVA, 2003, p. 53) escreve, que nas atividades de crianças o jogo:

reflete a sua realidade; adquire e desenvolve conhecimentos; desenvolve o pensamento por meio da análise e síntese sobre as situações envolvidas nas mesmas; age fisicamente e interage verbalmente, mesmo quando brinca sozinha; além de refletir a realidade, transforma-a ativamente, criando, inventando; combina realidade e fantasia, introduzindo na brincadeira a ficção, o que ela quer que seja verdade; lida e resolve contradições internas ao próprio jogo, às suas necessidades e possibilidades em função das regras implícitas a este.

O jogo é um recurso metodológico de suma importância na promoção de atividades voltadas para alunos com déficit intelectual, pois, como afirma o autor (p. 140):

(...) o jogo, em primeiro lugar, é uma forma antecipada de atividade cognitiva, que precede o conhecimento indireto da realidade pela criança. Em segundo lugar, o jogo é um processo, um meio para conhecer o que a rodeia. A sua forma varia de acordo com as possibilidades alcançadas pelas crianças. Em terceiro lugar, tal como qualquer experiência prática, o jogo é uma forma de comprovar, fixar e precisar de modo efetivo os conhecimentos adquiridos. Tal como qualquer outra atividade das crianças, o jogo só assume importância para seu desenvolvimento, com a condição de ser dirigido sistematicamente pelo educador.

Daí a importância do papel do professor, ele tem um currículo a ser trabalhado em sala de aula, e tem em suas mãos mais que o poder, tem o dever de adaptar esse currículo ao nível e à realidade de cada turma com que trabalha, a fim de atender as especificidades dos seus estudantes. É neste momento, que o docente pode escolher entre ser um mero transmissor dos conteúdos curriculares ou ir além disso. E como fazer isso? Promovendo adequações que vão ao encontro das necessidades dos alunos, definindo metas e estratégias que contemplem e beneficiem todos os membros da classe.

Nesse contexto, o jogo se constitui uma opção bastante favorável, principalmente se trabalhado de forma intencional para a construção do saber e formação dos alunos, sobretudo se estes alunos apresentam um grau maior de dificuldades na apreensão dos conteúdos curriculares. Se os alunos têm déficit intelectual, é importante a utilização de jogos como ferramenta de aprendizagem e inclusão. Esse recurso educativo e instrucional, pelo seu poder de flexibilização, permite o aprendizado de novos conhecimentos, conforme o tempo e o ritmo de cada educando.

O jogo de tabuleiro é um recurso que pode ser adaptado a diferentes realidades e a diferentes conteúdos.

Dentre os jogos de tabuleiro mais conhecidos estão o de xadrez e o de damas. Atualmente, as atividades educacionais têm influenciado nos

jogos de tabuleiro e fazendo uso dos mesmos para melhorar o desempenho escolar dos educandos. O xadrez, um dos jogos mais populares do mundo, tem sido bem utilizado nas escolas e faculdades. Por essa razão, buscou-se fazer a adequação de uma vertente mais simplificada do jogo de xadrez, que é a batalha de peões, criado para auxiliar o educando no seu aprendizado.

A escolha por este jogo se deu pelo fato de ele apresentar regras modificadas e envolver diversas configurações diferentes do tabuleiro. Esse tipo de jogo é capaz de levar a pessoa a entender a realidade que o cerca, de forma a organizar melhor o seu pensamento e trabalhar com mais intensidade a concentração, a criatividade, a intuição, dentre muitas outras habilidades. Como afirma Huizinga (2000, p. 26), “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”.

3.1. O trabalho com jogos de tabuleiro

O educador pode se valer de jogos de tabuleiro para estabelecer uma metodologia diferente, um novo tipo de relação com o aluno, muito mais personalizado e isso é muito importante para o aluno com deficiência intelectual. O jogo permite o trabalho individual e em grupo de maneira mais eficaz, modifica a dinâmica de ensino e aprendizagem.

O aluno quando está envolvido, consegue se comunicar com os colegas, os professores podem observar seus avanços e o processo de aprendizagem ocorre de forma mais natural e espontânea. O discente fica em contato com o conhecimento e é levado a refletir sobre ele. No caso dos professores, terão que mudar as ações cotidianas, o que vai exigir deles um esforço a mais.

É necessário permitir que os professores busquem bons jogos e que adequem esses jogos às necessidades dos educandos, o que significa oferecer novas perspectivas pedagógicas e metodológicas. Estes elementos andam de mãos dadas e juntos auxiliam de forma decisiva o avanço dos discentes.

O jogo permite um novo olhar sobre o currículo. Quando são utilizados em classe possibilitam o acesso ao conhecimento de forma prazerosa. Mas não basta levar a turma a executarem um jogo. É essencial que o docente conduza o aluno no processo ensino-aprendizagem através de jogos, ensinando-o a usar as informações e a tirar suas próprias conclusões, a assimilar o que lhe é prioritário naquele momento.

Uma questão fundamental é pensar em jogos que permitam que o discente aprenda ao longo do processo, que possa trabalhar vários conteúdos e que acima de tudo desenvolva as habilidades básicas dos educandos. Mas, só isso não basta, o aluno precisa compreender os objetivos das atividades e dominá-las para atribuir novos significados às mesmas. Nesse sentido, o jogo pode estimular o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do discente com e sem deficiência de forma mais adequada e produtiva.

O jogo contribui para a melhoria da aprendizagem. Segundo Meirieu (1998, p. 103), o processo de aprendizagem acontece em três fases: “A primeira fase é de identificação, na qual entram em evidência as funções de percepção: diante de um tema, analisamo-lo.” Nesta fase, o educando com deficiência intelectual apresenta dificuldade em internalizar as informações que lhe são fornecidas pelos seus sentidos, mesmo prestando muita atenção, nem sempre consegue compreendê-las. Daí a necessidade de buscarmos alternativas que viabilizem esse processo de internalização.

A segunda fase: “que busca a significação do tema, segundo os interesses do aprendiz.” Nesta fase, é preciso promover interações significativas entre o sujeito com deficiência e o objeto de conhecimento, pois, é fundamental que ele construa imagens mentais daquilo que está sendo visto. É o momento de levar o deficiente intelectual a organizar seu pensamento partindo da sua própria realidade e da vivência com informações concretas do mundo.

A terceira fase: “de aplicação, na qual o sujeito empregaria os conhecimentos para a sua vida, ou investiria para suas necessidades e propósitos.” Na aprendizagem acontece algo novo, uma mudança de comportamento é o que se espera alcançar. Esses novos comportamentos significam que o indivíduo aprendeu.

Mas reside nesta fase a maior dificuldade do deficiente intelectual. Os alunos com esta especificidade apresentam resistências cognitivas em agir intencionalmente e de forma autônoma. Não conseguem com facilidade atribuir imagens mentais aos objetos concretos do mundo no qual estão inseridos. Ou seja, apresentam dificuldades para transformar informações em conhecimento e para empregar esse conhecimento para seu próprio bem-estar, adotando hábitos e atitudes diferenciadas de forma intencional.

Nesse sentido, para a melhoria do desenvolvimento do sujeito

com deficiência intelectual, é necessário dar mais atenção às interações dele com o seu meio, oferecer estratégias, recursos que vão estimular o processo de aprendizagem deste aluno, bem como o seu desenvolvimento cognitivo.

3.2. Leitura

É dever da escola desenvolver e ampliar as relações entre a leitura e o sujeito leitor, é função dela propiciar as condições concretas de produção de leitura. A importância e a necessidade do ato de ler para professores e alunos são inegáveis, sobretudo, para discentes com deficiência. Os quais mesmo sem estarem ainda alfabetizados, já podem ser incluídos em processos de letramento, uma vez que, essas pessoas já fazem a leitura de objetos, gestos e vivências familiares no meio em que estão inseridos.

Encorajar as tentativas das pessoas com deficiência intelectual em direção à leitura representará um reforço a mais para que ela entre em contato com o mundo letrado. O letramento dessas pessoas dependerá em grande parte das experiências que ela vai vivenciar dentro da escola.

Para Magda Soares letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (2000, p. 47). Dessa forma, o letramento, então, deve ser trabalhado desde o início do desenvolvimento infantil, quando o objetivo primordial é ensinar a esses indivíduos conhecimentos essenciais da vida, para assim, os atos de letramento contribuirão grandemente para a melhoria do processo de alfabetização desses educandos em situação de deficiência.

A leitura é essencial no processo de escolarização dessas pessoas. Ler para esse público é uma forma de se sentir incluído no cotidiano escolar. Muitos desses alunos se acham incapazes de realizar esta proeza. “Todos sabem que a aprendizagem da leitura não se efetua suavemente. Todas as crianças, seja qual for a língua, encontram dificuldades para aprender a ler” (DEHAENE, 2012, p. 16). Por isso, se faz necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar direcionado para estes alunos.

Assim, o sucesso ou o fracasso do aluno com deficiência na aquisição da leitura, em parte, dependem das condições escolares concretas para a sua produção. Muitas dessas pessoas estão excluídas do mundo le-

trado por não conseguirem ter domínio de leitura. No processo de alfabetização, uma das etapas mais importantes da vida escolar do aluno, é o momento que se inicia o desenvolvimento formal da leitura, é neste momento que as crianças devem aprender a ler com competência, para que possam aos poucos adquirir autonomia leitora e desenvolver o gosto pela leitura.

Em todos os níveis de escolaridade deve haver tempo e espaço preparados para possibilitar aos discentes com déficit intelectual o acesso ao conhecimento. Estes alunos precisam exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consigam atribuir significados ao que lhe é ensinado. Ser capaz de ler é um exercício intelectual que busca caminhar pelas trilhas da abstração, ou seja, planejamento das ações em pensamento. Estágio que esses indivíduos apresentam dificuldades para alcançar.

Esse exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente. (GOMES et al. 2007, p. 23)

Um dos resultados da leitura para os educandos com deficiência intelectual é o desenvolvimento da linguagem, da expressão, melhor aceitação no grupo de convivência. Um deficiente que lê, seja qual for a sua limitação, que sabe se expressar, sabe dizer o que quer, é aceito com mais facilidade na sociedade em que vive.

A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para a formação de conceitos, que são muito importantes para fornecer elementos para a construção do pensamento, ajuda a entender a valorização exata das coisas, desenvolvem suas potencialidades, estimular sua curiosidade, inquietar-se por tudo que é novo, ampliar seus horizontes e progredir.

Ajustando a criança de acordo com suas próprias limitações, levando-os a fazer comparações, a levantar hipóteses, a fazer relações do texto lido com a realidade, assim é provável que estejamos contribuindo para o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a elaboração do pensamento.

3.3. Aprendendo com o jogo silábico

Hoje, ainda presenciamos muitas ações que tentam impedir a pessoa com deficiência a participar do processo educacional, a negação da matrícula, a falta de pessoal de apoio para auxiliar o professor na sala de aula, a falta de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e comunicacional, entre outros. A imposição de valores e padrões tidos como únicos são indícios de uma sociedade que exclui, segrega e desvaloriza o outro.

Todos estes fatores interferem na aprendizagem destes indivíduos, impossibilitando-os de conseguir um desenvolvimento satisfatório.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizagem são plurais pela própria natureza e, sendo assim, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003, p. 9)

A problematização relacionada à aprendizagem está vinculada ao grau de deficiência apresentado pelo discente e aos testes de inteligência. Pontos que são considerados relevantes pelos professores que trabalham com estes alunos.

Levar em consideração apenas estes aspectos e não investigar a história de vida destas pessoas, é estar negando-lhes o direito de aprender. Diante disso, se faz necessário criar novas estratégias na escola para receber esse aluno, e conseqüentemente mudar o ensino por ela ministrada. Segundo Mantoan (2003, p. 61):

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

O deficiente mental por muito tempo foi considerado apenas como mero receptor de informações, aquele ser que não age sobre o objeto de conhecimento, não interage nem estabelece nenhum tipo de relação com o saber.

Outro ponto relevante em relação aos alunos com deficiência, é a sua identificação, estes discentes assemelham-se muito com as crianças que não possuem essa deficiência, por isso o diagnóstico precoce é mais difícil de ser concretizado. Esses alunos sofrem muito na fase escolar inicial, pois pela falta do diagnóstico, são cobrados e avaliados da mesma

forma que os demais alunos.

É importante, logo de início identificar esse aluno e desenvolver estratégias de ensino que os contemplem na sala de aula e que viabilizem sua aprendizagem. Ele é um ser com inúmeras possibilidades de aprender e que não pode mais ser rotulado e caracterizado por estigmas sociais no ambiente escolar.

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo. Carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento. (GOMES et al., 2007, p. 25)

Desta forma, delineamos uma proposta de intervenção pedagógica numa classe especial de um centro de apoio, cuja realização implicou repensar os problemas da deficiência intelectual na aprendizagem da leitura.

A escolha por trabalhar a estrutura silábica no processo de aquisição da leitura, se deu por desejo demonstrado pelos alunos, pela importância desse conhecimento e também para desenvolver novas formas de atuação do educador frente a esses alunos.

Ensinar a ler é uma das funções mais importantes da escola. O saber ler é pré-requisito para aquisição de outros conhecimentos. O trabalho começava sempre com a leitura e interpretação de textos. Do texto partíamos para outras atividades, entre elas o estudo sistemático das sílabas, pois alguns alunos ainda se encontravam em reconhecimento das letras do alfabeto.

Dessa forma, priorizou-se a sílaba para trabalhar pela falta de consciência silábica demonstrada pelos discentes no decorrer das atividades. É claro que aprender quais são os fonemas da língua, não basta, para alfabetizar os indivíduos. “Há muita coisa envolvida na aquisição fonológica: a aquisição do sistema entonacional, da acentuação, da estrutura silábica, por exemplo”. (SANTOS, 2006, p.212)

A sílaba para Câmara Jr. (2000, p. 53) apoiado na definição de Jakobson (1967, p. 133), “é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação. Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas. Não é, a bem dizer, o fonema, mas a sílaba que é

a estrutura fonêmica elementar”.

Segundo Santos (2006, p. 212) “a estrutura silábica é muito importante para a língua porque dela dependem uma série de operações fonológicas (por exemplo, a acentuação)”. Por isso, focamos nosso trabalho na consciência do discente com déficit intelectual no que se refere às famílias silábicas, ou seja, unidades fonológicas menores. Porém, de forma contextualizada em textos previamente lidos e não as usando apenas com palavras aleatórias e descontextualizadas.

As atividades propostas sobre as sílabas podem contribuir significativamente para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Essa preocupação existe pela dificuldade apresentada por esses alunos na aquisição da leitura e da escrita.

A consciência silábica é a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado a quando da produção isolada das sílabas. (NASCIMENTO, 2009, p. 37)

Esses dois processos, identificação e discriminação precisam ser muito bem trabalhados nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, pois alguns deles orientam-se apenas pelo reconhecimento de letras isoladas, sem considerar as demais letras que compõem as sílabas e consequentemente as palavras.

Conforme Santos (2006, p. 213) a sílaba em português tem a sua constituição básica formada pela CV (consoante – vogal), mas temos sílabas formadas por apenas uma V (vogal), por CCV (consoante – consoante – vogal), CVC (consoante – vogal – consoante), CVV (consoante – vogal – vogal).

Desta formação, temos as sílabas que são consideradas leves e as que são tidas como pesadas. As sílabas leves são as vogais, consoante – vogal, e consoante – consoante – vogal. As demais estruturas são as consideradas pesadas, consoante – vogal – vogal e consoante – vogal – consoante.

Assim, na execução dos jogos priorizamos o trabalho com as sílabas leves ou abertas, formada pela consoante e pela vogal, levando em consideração que a aprendizagem destas sílabas ainda se impõe como um ponto do processo de abstração a ser conquistado pelos alunos com déficit intelectual.

O ponto de partida das situações de ensino são as possibilidades e

necessidade de aprendizagem dos alunos, partindo sempre do que eles já sabem e conseguem fazer.

Conforme PCN (2000, p. 56), o jogo oferece o estímulo e o ambiente propício que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira lúdica, prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

Assim, tais jogos, além de formar a consciência das sílabas, auxiliam os alunos dentre outras coisas, a melhorarem a noção de lateralidade que possuem.

Os jogos de tabuleiro foram adaptados para trabalhar com sílabas dentro de textos e situações de leitura que tenham sentido para o aluno com deficiência intelectual. Os jogos não foram trabalhados isoladamente, mas dentro de um contexto que teve significado para o discente, partindo sempre de um texto para se chegar à sílaba.

4. Aspectos metodológicos

Em função das especificidades do trabalho aqui desenvolvido, lançamos mão da pesquisa-ação, por se tratar de um método que permite a convivência com a realidade social, além de possibilitar a avaliação e a indicação de propostas para serem aplicadas nas comunidades.

O desenrolar da pesquisa se dá de forma natural, de modo que o participante nem é encarado, nem se sente como um objeto de investigação. Ao contrário, torna-se um parceiro do pesquisador, visto que as ações desenvolvidas em nada lhe causam constrangimento ou qualquer tipo de desconforto, exposição, estranheza ou inibição.

Foram escolhidos dois alunos para participar desta ação, aqui denominados aluno C e aluno E. Os discentes encontram-se na idade cronológica compreendida entre dez e dezoito anos, estão matriculados na turma regular, no curso fundamental I e recebem atendimento educacional especializado – AEE num centro de educação especial. Os participantes apresentam limitações semelhantes no funcionamento intelectual, possuem desenvolvimento cognitivo inadequado à sua faixa etária e demons-

tram inaptidão para o processo de aquisição de leitura.

Para o ensino de sílabas encontramos muitas sugestões de jogos na internet, todos criativos e bem diferentes. A opção pela adequação do jogo batalha de piões se deu pelo fato de não termos encontrado nenhuma adaptação deste jogo para trabalhar as famílias silábicas voltadas para alunos com deficiência intelectual. O jogo proporciona aos seus jogadores a oportunidade de aplicar de maneira divertida seus conhecimentos referentes às famílias silábicas.

Além do jogo, batalha silábica, outras atividades também foram desenvolvidas como recurso didático para auxiliar os alunos na compreensão do assunto abordado. Por exemplo, as historinhas contadas, foram usadas como recurso para contextualizar o trabalho posterior com as sílabas, outros joguinhos que se configuram como atividades lúdicas e envolvem o brincar com a língua, como bingo e o dominó, também foram utilizados para trabalhar a concentração dos discentes e a familiarização com o conteúdo.

Para melhor entendimento, será realizada, primeiramente a análise do aluno C e logo depois do aluno E, sendo que cada um deles, mesmo apresentando deficiência intelectual, revela desempenho diferentes tanto no aspecto acadêmico quanto no plano individual. As intervenções com o projeto foram realizadas no centro de apoio especializado que os alunos frequentam.

5. Análise de dados

5.1. O aluno C

O jogo batalha silábica foi desafiante para o aluno C. A primeira linha ele conseguiu ler com segurança, pois nessa linha só precisava ler as sílabas. O desafio maior consistia na formação de palavras de duas sílabas obedecendo as regras do jogo, as quais não permitia voltar nem ir para os lados (direito ou esquerdo). Ele só poderia se mover indo para frente e para a diagonal. Nesse momento, pausamos o jogo para trabalhar noções de lateralidade.

No desenvolvimento do jogo, o aluno passou da primeira casa para a segunda casa com facilidade, leu a sílaba e avançou. Na segunda casa, teve que juntar as duas sílabas para ler a palavra que formaria (a sílaba que está na sua casa + a sílaba que está na casa da frente ou do seu la-

do direito). Demorou pensando, demorou juntando e leu: “ca...ma, cama”, foi para a casa seguinte: “ma”, para seguir ele precisava ler a palavra que formaria com “la”. Era sua única opção se quisesse avançar. O aluno refletiu muito, pensou por uns dez minutos, coçou a cabeça e avançou gritando: é mala, mala.

E assim, o jogo seguiu, o aluno precisou pensar sobre o que ele sabia, relembrar todas as aprendizagens e memorizações anteriores, ele não trocou nenhuma sílaba nem letra na batalha silábica. Ele manteve o interesse na tarefa, sem mostrar dificuldade em dirigir a atenção pelo jogo. Não tem demonstrado dificuldade na abstração de leitura das palavras de duas sílabas. As palavras do jogo foram escolhidas a partir do cotidiano dos alunos (gato, mala, pato, dado, faca, maca, lama etc.), continham duas ou três sílabas e mantinham a constituição básica da sílaba em português CV.

5.2. Aluno E

Quando iniciamos o jogo, explicamos as regras para o aluno, dizendo como ele poderia chegar ao outro lado do tabuleiro. Como ele não entendeu direitinho, iniciamos o jogo executando regra por regra, mesmo assim ele não compreendeu. Então, dizíamos as regras, explicávamos e ele jogava, precisávamos explicar cada passo dado nessa primeira tentativa.

Da primeira linha ele partiu para a segunda linha, sem maiores dificuldades, demorou um pouco para identificar a sílaba da, mas conseguiu. Explicamos o próximo passo, que ele para prosseguir tinha que formar uma palavra, lendo a sílaba da coluna que ele estava mais a sílaba da frente. Foram mais de dez minutos, tentando e errando, lia casa, lia calo, babo. Insistimos para que ele não desistisse, e ele dizia: Já li professora.

Mas, mesmo assim não desistimos, até ele conseguir ler cama, era essa a palavra. Fomos juntando com ele a sílaba “ma”, que ele teve dúvidas, o “ca” ele identificou com segurança, oscilou algumas vezes, mas leu. A próxima palavra era mala, ele recordou o “ma”, mas não lembrava do “la”. Ficava dizendo sílabas como “lo” e “bo”. Depois virava o rosto, pedia para parar que já estava cansado e que ele já tinha acertado tudo.

Insistimos muito, mas tivemos que ler a sílaba para ele e auxiliá-lo na formação da palavra, dizendo m + a – “ma”, l + a – “la”. Só assim

ele chegou a palavra mala. Para terminar o jogo, diante da dificuldade que ele estava apresentando solicitamos que ele seguisse lendo apenas as sílabas. Ele conseguiu finalizar o jogo, errando na leitura da sílaba “ta”, em que ele leu “da” e na sílaba “po” que ele leu “mo”. Das sílabas que precisou ler, acertou três, errou duas.

Nesta primeira tentativa do jogo, o aluno E não pensou sobre as regras do jogo, nós o orientamos o tempo todo. Em relação a leitura, sentiu muitas dúvidas, quis parar, mas ele tentou, colocou em jogo tudo que ele está aprendendo e teve alguns acertos. A situação dele é de quem vai aprender. O atendimento individualizado está favorecendo esta aprendizagem. Ele se mantém mais concentrado, conversa menos e presta mais atenção nas atividades.

Na tentativa seguinte, usando o mesmo tabuleiro, com a mesma organização silábica, o aluno estava mais à vontade, leu a primeira sílaba, foi para a segunda linha, conseguiu ler a sílaba “ca” e de repente antes de chegar à sua vez novamente, ele leu a sílaba “ma” e disse cama. Vibramos juntos, mas ele esperou sua vez de jogar, é claro. O jogo seguiu, mas ele não teve o mesmo desempenho com as demais palavras que teve que ler. Ele parava, pensava e pedia nossa ajuda, leu as demais palavras com auxílio, mas estava lendo bem as sílabas isoladas. A dificuldade era juntar as sílabas para formar a palavra. Quanto a palavra cama, cremos que ele simplesmente se lembrou do encontro anterior.

Aplicamos novamente o jogo com ele, nesta tentativa, ele já tinha boa noção das regras, não precisamos repeti-las, não teve problemas desde o segundo encontro com a questão da direção no jogo, sabia se conduzir. Quanto a leitura das sílabas, foi muito proveitosa, ele apresentou bom domínio errando poucas. Já em relação às palavras, o comprometimento é maior, conseguiu ler bolo, cama, tatu, bola, gato e rato. Ele aprendeu essas palavras, com a formação CV. As outras constituições silábicas não foram apresentadas ao aluno por ele está ainda no processo de decodificação e com dificuldades na assimilação.

O aluno E, está desenvolvendo bem a decodificação, isso é um ganho muito grande, pois até pouco tempo ele não tinha tido sucesso nenhum na aquisição da leitura, está com dificuldade de semântica, está desenvolvendo lentamente as suas próprias estratégias de leitura. Diante desse resultado, é possível entender o que diz Solé sobre a aprendizagem da leitura (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura (...) requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor (...)

precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”. De forma especial, o aluno com deficiência intelectual necessita desta intervenção de forma coletiva e individualizada. O discente com essas especificidades requer uma atenção especial do professor no processo de aquisição da leitura.

6. Conclusão

Trabalhar com conteúdo de língua portuguesa de modo que atenda as diferenças individuais dos sujeitos que frequentam as salas de aula, não é fácil. Não é apenas adequar um ponto aqui e outro ali. Vai bem além disso. É necessário repensar todo o planejamento escolar, desde os objetivos, recursos, métodos, tempo, avaliação, fatores como limitações, habilidades, contexto social, que perpassam as propostas de adequações e podem garantir o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

É importante apontar que a língua portuguesa é um espaço que possibilita trabalhar as diferenças, oportunizando aos alunos com déficit intelectual usar suas potencialidades e habilidades em relação à língua materna, preparando-os para atuarem na sociedade de forma mais significativa.

A intervenção realizada com o jogo “batalha silábica” no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, desenvolvida com alunos que apresentam deficiência intelectual, nos traz informações importantes para que possamos indicar o jogo para os serviços de atendimento educacional especializado e o ensino regular.

O participante C conseguiu acompanhar as atividades que foram sendo desenvolvidas, já reconhece todas as letras do alfabeto, consegue formar sílabas, identifica todas as famílias silábicas, forma palavras com sílabas simples e lê com segurança.

O participante E, é muito esforçado e entusiasmado, tenta responder as atividades ora com afinco ora com uma certa lentidão, mas já consegue reconhecer todas as letras do alfabeto, formar sílabas e ler algumas palavras do seu cotidiano.

A escolha por sílabas CV se justifica porque as crianças com e sem deficiência começam produzindo sílabas CV, para depois, gradativamente, ir adquirindo as outras, e esse processo de aquisição sofre pou-

cas variações entre as crianças. “Pode-se dizer que a criança começa com a constituição básica, universal. A seguir, a criança trabalha com o fato de que a posição da rima pode ramificar, bifurcar, e aí têm-se CVC e CVV “ (SANTOS, p. 213). Assim, é sempre importante, um trabalho gradual, passo a passo para consolidar o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula, principalmente para alunos com deficiência intelectual.

As adequações curriculares realizadas com o jogo "batalha silábica", são consideradas “menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula”. (MEC/SEESP, 2005, p. 62)

O jogo silábico proposto, confirmou nossos objetivos, pois a partir dele conseguimos motivar os alunos para o ato de ler, a partir dele os alunos desenvolveram habilidades de leitura e ampliaram a sua compreensão sobre a mesma.

Consideramos, pois, importante que todos os segmentos envolvidos na política educacional tenham consciência e entendam que os discentes têm condições de acesso aos ensinamentos disponibilizados pelos currículos e programas escolares. Salientamos que é fundamental compreendermos os problemas, e limitações desses educandos, mas, sobretudo, investir no seu potencial e nas suas possibilidades para o aprendizado e para o gozo de uma vida produtiva e de boa qualidade.

ANEXO

O jogo batalha silábica – Procedimento

- 1- Utiliza-se um tabuleiro de 6 casas (2X2 m), contendo sílabas em cada uma das casas;
- 2- Usam-se 6 peões de cada lado, organizados simetricamente e que se movem como no jogo original;
- 3- Por convenção, a equipe branca inicia a partida e a partir de então os movimentos são alternados. As equipes deverão trilhar um percurso, realizando a leitura das sílabas e das palavras, visando alcançarem o lado oposto do tabuleiro. Os componentes andam sempre para frente uma única casa e captura outros componentes na primeira casa diagonal superior. Caso um peão fique na frente do outro, será impossível a movimentação. Somente se algum peão adversário estiver na sua diagonal acima, ele poderá capturá-lo e mudar de coluna, se fizer a leitura da palavra corretamente;

- 4- A cada palavra ou sílaba lida corretamente, o componente ganha o direito de avançar para a casa seguinte, caso o jogador não consiga ler corretamente a palavra, deve permanecer na mesma posição onde se encontra. É proibido mover-se para trás e para o lado;
- 5- Das equipes: A turma será dividida em 2 equipes com 1 componente de cada lado para representá-la no jogo;
- 6- Cada equipe será nomeada pelas cores do tabuleiro: uma equipe será branca e a outra será a preta;
- 7- Vence o jogo a equipe que conseguir fazer chegar a última casa do lado oposto pelo menos um peão da sua equipe ou conseguir capturar todos os peões da equipe oponente formando mais palavras;
- 8- Condições de desempate: Conta-se o número de peões de cada equipe, quem tiver mais peões no tabuleiro ganha;
- 9- Da movimentação dos componentes: Só poderão se movimentar se conseguir ler corretamente as sílabas, na linha que contém apenas as famílias silábicas, e conseguir juntar as sílabas para formar palavras nas colunas de formação de palavras;
- 10- Regra especial: se o aluno conseguir formar uma palavra com 3 sílabas, seguindo ir em frente, ele poderá avançar 2 casas;
- 11- O professor deve orientar o jogo e anotar as palavras que cada equipe conseguir formar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. SEESP/MEC. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2. ed. Brasília: Secretaria e Educação Especial, 2005.
- BRUNO, Marilda Morais Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, 2006.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 31. ed. Vozes: Petrópolis, 2000.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GOMES, Adriana L. Limaverde et al. *Atendimento educacional especializado em deficiência mental*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad.: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MEIRIEU, P. *Aprender sim..., mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002, p. 61-85.
- MORO, Catarina de Souza. SILVA, Paulo Vinicius da. *Fundamento históricos e culturais da infância no Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2003.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde / CID-10*. Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/...html> Acesso em: 09 set. 2014.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TÉDDE, Samantha. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.