

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ÂNGELA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM: REALIDADES E POSSIBILIDADES**

São Cristóvão-SE
2011

ÂNGELA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM: REALIDADES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Professora Orientadora: Dra. Solange Lacks

São Cristóvão-SE
2011

ÂNGELA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM: REALIDADES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 11 / 07 / 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Solange Lacks
Universidade Federal de Sergipe
Orientadora

Prof^a. Dra. Iara Maria Campelo Lima
Universidade Federal de Sergipe
Primeira avaliadora

Prof^a. Dra. Sônia Meire S. Azevedo de Jesus
Universidade Federal de Sergipe
Segunda avaliadora

São Cristóvão-SE
2011

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado forças para concluir esta caminhada. Agradeço a minha mãe Lúzia mulher forte e simples, mas, que graças a sua sabedoria de vida me ensinou certos valores que me transformaram na pessoa que hoje sou. Agradeço aos meus irmãos (Fábio, Léo, Angélica, Alisson e Estéfany) pela admiração e confiança que vocês têm por mim. Não me esquecerei de agradecer também do meu irmão Jamisson (in memoriam) que interrompeu sua caminhada ao nosso lado, mas, sei que onde estiver estará feliz com minha VITÓRIA.

Agradeço ao meu marido Raul, por compreender meus sonhos, sou grata por seu companheirismo. Durante esses anos que estamos juntos você foi e é para mim um Porto Seguro alguém que sei que posso contar sempre.

Agradeço ao meu filho (Théo) que tem o dom de me fazer esquecer as dificuldades com seus gestos de carinho e o seu lindo sorriso. Por você pensei em desistir, mas também foi graças ao amor que sinto por você que decidi continuar minha caminhada. Tudo que fiz teve como finalidade proporcionar uma vida melhor para você.

A Professora Dr^a. Solange Lacks, pelas orientações oferecidas, por quem tenho uma profunda admiração por sua inteligência e simplicidade que a diferencia de alguns professores da própria Universidade.

Agradeço as minhas amigas da Universidade Elisângela, Rejane, Susana, Vivi e Hellen obrigada pelas palavras de conforto nos momentos de dúvidas e angústias. Nós desfrutamos bons momentos juntas, superamos dificuldades e enriquecemos nossas vidas com a construção de amizades verdadeiras.

Agradeço aos participantes do campo de estudo onde desenvolvi esta pesquisa, obrigada pela colaboração significativa que serviram para concretização deste trabalho. Sou grata pela receptividade e cooperação que recebi de todos vocês. Enfim, agradeço a TODOS que contribuíram diretamente ou indiretamente na construção deste trabalho.

“A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos”.

Charles Chaplin

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar a utilização dos jogos enquanto estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiências nas séries iniciais. Partimos de uma revisão bibliográfica buscando esclarecimento acerca dos tipos dificuldades de aprendizagens, bem como os fatores que podem influenciar essas dificuldades. A pesquisa foi desenvolvida na vertente qualitativa focalizada no estudo de caso, para isso utilizamos como procedimento metodológico de coleta de dados, observações no campo de estudo, entrevistando duas professoras. Procurou-se ainda, enfatizar a importância da utilização dos jogos enquanto estratégia metodológica e sua relação direta no processo educacional com crianças deficientes, A partir disto, analisamos também a prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado utilizado com crianças deficientes pertencentes ao 1º ano do ensino fundamental bem como, a articulação entre o trabalho desenvolvido no espaço da sala de recursos e a sala de aula. A partir desta pesquisa concluiu-se que embora, os jogos se revelem como uma excelente estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem, sua utilização na sala de aula é rara enquanto que no Atendimento Educacional Especializado a professora prioriza este tipo de estratégia mostrando por meio do envolvimento das crianças a relevância deste recurso. No entanto, mesmo no Atendimento Educacional Especializado, as dificuldades não bem trabalhadas por falta de recursos.

Palavras - chave: Dificuldades de aprendizagens; Jogos; Estratégias metodológicas; Pessoas com deficiência.

Abstract:

This study aimed to exhibit the use of games as a methodological strategy in the teaching and learning for children with learning difficulties in the early grades. We started from a bibliographic review seeking elucidation about the types of learning difficulties, as well as factors that can influence these difficulties. The research was developed in a qualitative aspect focused on the case study to that used as, methodological procedure of information collections, observations in the field of study, interviewing two teachers. Also sought to emphasize the importance of using games as a methodological strategy and its direct relationship to the educational process with deficiency children. From this, we also analyzed the pedagogical practices in service educational specialist used with deficiency children belonging to the first grade of elementary school as well as the link between the work within the resource room and classroom. From this research it was concluded that although the games prove to be an excellent strategy methodology in the teaching-learning, its use in the classroom is rare, while in service educational specialist the teacher emphasizes this type of strategy by showing through the involvement of children the importance of this feature. However, even in special classes, the difficulties have not worked well for lack of resources.

Keywords: Learning difficulties; games; strategy methodology; People with disabilities.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
EPÍGRAFE.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
1 – INTRODUÇÃO.....	08
1.1 – Metodologia.....	13
2 – COMPREENSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....	18
3 – O JOGO ENQUANTO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	33
4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	40
4.1 – Registros e análises das observações.....	48
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE	55
APÊNDICE A – Entrevista com a professora da sala de ensino regular.....	56
APÊNDICE B – Entrevista com a professora da sala de recursos.....	60

1 – INTRODUÇÃO

Este estudo se configura em monografia de conclusão do Curso de Pedagogia e trata da temática do jogo como estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais.

Estudos no campo educacional evidenciam a crescente preocupação dos estudiosos da área em busca de alternativas para problemas presentes no cotidiano escolar. Entre os problemas discutidos, a dificuldade de aprendizagem (DA)¹ demonstrada por alunos das séries iniciais, ocupa lugar de destaque, pois, configuram-se em um desafio a ser vencido tanto pelos alunos quanto pelos professores. Para Fonseca, 1995, p.70 “as DA representam um dos maiores desafios educacionais e clínicos, e simultaneamente um tópico estimável da investigação científica”.

Este autor contribui ainda, informando que “cada vez é mais raro encontrar crianças sem DA e, provavelmente, não é só nelas que está a solução do problema. Qualquer criança, de qualquer classe social ou de qualquer nível econômico, pode se sentir confusa, ameaçada e insegura pelas exigências escolares” (FONSECA 1995, p.98). As informações acerca das dificuldades de aprendizagens publicadas nos mostram como este assunto está presente na realidade escolar, confirmando a urgente necessidade de buscar alternativas para enfrentar e superar esses problemas. De acordo com este autor a superação deste problema demanda de um esforço em conjunto em favor do mesmo objetivo acerca disso ele escreve:

um esforço social, institucional e governamental (político) será requerido para combater a incidência das DA. Oferecer saúde, serviços sociais e de bem-estar e, paralelamente, oportunidades educacionais desde muito cedo as crianças mais desfavorecidas será exatamente uma das grandes prioridades a tomar para reduzir a porcentagem da DA no sistema escolar. (p.122-123).

¹ Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático (FONSECA, 1995, p. 71).

Assim, avaliando que boa parte das crianças com dificuldade de aprendizagem permanece despercebida na escola, no tocante a elaboração de método que favoreçam a aprendizagem. Insistimos na necessidade de compromisso em busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem destas crianças, para isso, faz-se necessário uma reflexão profunda acerca das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estas crianças, pois, precisamos evitar a contradição existente das crianças inclusas, entretanto, excluídas do próprio sistema educacional.

O interesse pela temática do presente trabalho surgiu durante a disciplina estágio supervisionado III, momento que foi solicitado aos estudantes do curso, à elaboração de um projeto de ensino que seria aplicado durante as atividades práticas do estágio curricular, já que, um dos objetivos desta disciplina caracteriza-se na aproximação da atividade prática por meio da sustentação teórica. Sendo ela uma das responsáveis por apresentar a alguns estudantes das licenciaturas a realidade do sistema educacional, fazendo-o transitar não só pelas Universidades, mas também pelas escolas, oferecendo subsídios para qualificação na sua área de atuação e, na formação profissional pretendida pelo aluno, como também contribui para a consciência política e social necessária à compreensão da realidade educacional.

A partir da proposta desta disciplina, resolvi elaborar um projeto com a temática “O uso de jogos como recurso pedagógico” por acreditar que este tema realmente auxiliaria melhor o meu trabalho com as crianças dentro da sala de aula, já que, o jogo é um elemento de interesse das próprias crianças. Após as experiências vivenciadas com este trabalho, tive uma nova oportunidade de trabalhar com a temática. Neste momento trabalhei com duas crianças com deficiência durante o estágio extracurricular, e constantemente procurava priorizar a utilização de elementos lúdicos para promover a aprendizagem destes alunos.

Assim, como os sujeitos desta pesquisa, as crianças com as quais trabalhei também estavam na sala de aula (inclusas) e nós (eu como estagiária e a professora titular) não tínhamos nenhuma informação sobre as especificidades destes alunos, não sabíamos quais eram suas deficiências, pois nunca tivemos acesso a nenhum tipo de relatório médico, dessa forma, não tínhamos nenhuma orientação para trabalhar com os mesmos. Esta constatação me motivou a buscar compreensão deste assunto porque vivenciei as dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como minha própria limitação de ação nestes casos. Considerei que um dos

caminhos, que poderia me auxiliar a compreender melhor estas particularidades partiria de um estudo mais aprofundado neste assunto, pois, me fornecerá contribuições para auxiliar-me na minha prática.

A relevância deste trabalho também se concretiza, porque, conduz, a uma reflexão acerca da relação entre a formação e atuação profissional, sobretudo, no tocante a ação dos professores, papel que certamente exercerei, passando também a fazer parte deste conflito de adequação da teoria apreendida durante minha formação e a prática exigida na sala de aula. Insiro aqui, uma preocupação que sempre esteve presente no decorrer da minha graduação, a minha preparação para atuar enquanto professora. Vejo-me a um passo da minha formação profissional e essa preocupação torna-se mais presente, pois, me questiono a todo o momento: quantos de nós sairão da Universidade, com as habilidades necessárias para atender aos problemas da sala de aula? Como por exemplo, alfabetizar as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Medito que, se com a nossa atuação não for possível contribuir para a aprendizagem dos alunos oferecendo-lhes oportunidades variadas para que eles possam apropriar-se dos conhecimentos, nossa função apenas corroborará com negligenciamento das dificuldades de aprendizagem presente na realidade educacional. Ainda que, atrelada a esta questão acerca do posicionamento individual estejam envolvidos outros fatores, já discutido em diversos estudos. É necessário atentar para a postura subjetiva de cada um, refletindo diariamente acerca das contribuições dadas a todos os alunos indistintamente.

Considerando que no período de alfabetização, existem dois problemas de difícil domínio para algumas crianças: aprender a escrever e ler ao mesmo tempo. As crianças que enfrentam este conflito muitas vezes consideram-se impotentes diante das exigências que requer estes dois procedimentos, pois, entender a construção fonética, relacionar letras, sílabas, palavras, interpretar, operacionalizar, concretizar, representar e, finalmente, relacionar com a sua prática cotidiana, é algo nada fácil, devido a sua complexidade. Diante desta complexidade este processo tornar-se-ia menos traumático se fossem introduzidos de uma forma mais aproximada do universo infantil, por isso, a defesa em favor do uso de estratégias como os jogos para facilitar este processo.

Acerca disto, inserimos a proposta de utilização dos jogos como estratégias metodológicas, por apresentar-se como elemento de grande importância, sobretudo para crianças pertencentes às séries iniciais do ensino fundamental. Nas aulas o uso de recursos

como histórias, dramatizações, brincadeiras e jogos de disputa, reforça a idéia de que a criança aprende melhor quando está inserida em um ambiente que favoreça a ludicidade. Sendo assim, ao possibilitar que a aprendizagem se equilibre ao prazer, a escola estará dando sentido à atividade lúdica na sala de aula e no desenvolvimento da criança. Na área sócio-afetiva também podem ser encontradas algumas contribuições dos jogos para as crianças, como, por exemplo, os jogos grupais, que possibilitam que estas diminuam seu individualismo, à medida que se vêem em situações de cooperação e de ajuda mútua na realização de determinado objetivo.

Documentos oficiais do MEC também, recomendam a utilização dos jogos nas séries iniciais do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destaca que o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem torna-o dinâmico e envolvente:

(...) Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações- problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998.p.46).

Dessa forma, compreendemos que estratégias metodológicas como estas, são úteis nas atividades de leitura e escrita, bem como, na disciplina de matemática e outras áreas de conhecimento, de modo a desenvolver o raciocínio das crianças de forma descontraída e prazerosa, minimizando então, os efeitos negativos da rotina escolar, exercendo um papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno. Para isso, é importante que o ambiente escolar possa ser estimulante e favoreça a integração das atividades lúdicas estimulando a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Vigotsky (1991) os jogos possibilitam também, progressos na imaginação e na linguagem ajudando a criança, a lidar com o grupo e viver bem em sociedade contribuindo com o seu desenvolvimento. A utilização dos jogos é apresentada neste trabalho como estratégia metodológica facilitadora da aprendizagem na alfabetização, defendendo que este tipo de atividade facilita a memorização, a concentração, proporcionando satisfação em

aprender, permitindo com que as crianças interajam e aprendam na prática por meio de atividades que fazem parte do seu cotidiano.

Neste sentido, para concretização desta pesquisa foi necessário buscar compreender, um questionamento referente a esta temática com o intuito de abranger os posicionamentos norteadores deste trabalho:

Os jogos trabalhados como estratégia metodológica auxiliam os alunos com dificuldade de aprendizagem?

Com base nesse questionamento temos como objetivos:

Geral:

Analisar o jogo enquanto estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem;

Específicos:

Identificar os tipos de dificuldades de aprendizagens;

Analisar o jogo enquanto estratégia metodológica nas aulas das séries iniciais;

Analisar a prática pedagógica do professor com crianças com dificuldades de aprendizagem e a utilização dos jogos enquanto estratégia metodológica;

Analisar a prática pedagógica da professora no Atendimento Educacional Especializado com crianças deficientes pertencentes ao 1º ano do ensino fundamental bem como, a articulação entre o trabalho desenvolvido no espaço da sala de recursos e a sala de aula.

Iniciamos este estudo na perspectiva de analisar o jogo enquanto estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem em crianças com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, no decorrer deste trabalho foi necessário substituímos a categoria dificuldade de aprendizagem, por deficiência. Embora, alguns autores não apresentem exatidão entre os conceitos utilizados para definir dificuldade de aprendizagem, distúrbio de aprendizagem e deficiência, adotamos a última nomenclatura porque o campo de pesquisa em que nos inserimos apenas alunos com deficiência diagnosticada por uma equipe

multiprofissionais do CREESE Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe são encaminhados ao Atendimento Individual Especializado (sala de recursos), espaço onde utiliza-se de outras estratégias para viabilizar a aprendizagem das crianças com deficiência, atendendo ao propósito da temática pesquisada.

1.1. Metodologia

O campo e os sujeitos que colaboraram com desenvolvimento deste trabalho foram: uma escola da rede Estadual que recebe alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, especificamente os alunos pertencentes ao 1º ano. As observações foram realizadas durante dez dias na classe de ensino regular e na sala de recursos nos horários reservados para os alunos com Deficiência que eram encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado.

A escolha desta escola sobreveio de um breve levantamento acerca das escolas que trabalhavam com crianças que tinham dificuldade de aprendizagem e utilizava-se de jogos como estratégia metodológica. Após contato por telefone marquei uma visita para conhecer o estabelecimento. Neste primeiro contato percebi a necessidade de acrescentar a questão da deficiência, pois, as crianças que participavam de atividades com jogos na sala de recursos eram as que tinham deficiência diagnosticada. Ainda neste momento, conheci as professora da sala de ensino regular que foram bastante receptivas e em momento algum se negaram a colaborar com este trabalho.

A partir da decisão de desenvolver o trabalho de campo naquele estabelecimento, encaminhei um ofício elaborado pela minha orientadora à diretora da escola. Após autorização, comecei a fazer as observações durante dez dias que foram interrompidos em virtude de uma greve dos professores do Estado. Ainda, durante o período da paralisação foi possível preparar e aplicar as entrevistas para as duas professoras.

A metodologia adotada para elaboração deste trabalho fundamentou-se em características da pesquisa qualitativa que tem como objetivo “transformar a realidade que estuda” (Triviños, 2008). De acordo com Triviños (2008) citando Borgdan a pesquisa qualitativa tem as seguintes particularidades:

1. A pesquisa qualitativa tem como fonte direta dos dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento-chave.

2. Os dados coletados são, na sua maioria, descritivos.
3. Os pesquisadores qualitativos preocupam-se muito com o processo e não apenas com os resultados e o produto.
4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva (TRIVIÑOS, 2008, p.128-130).

Após caracterizar esta pesquisa no modelo qualitativo definimos que este trabalho adotou ainda, características de “*estudos de casos observacionais*” (Triviños 2008, p.135). De acordo com o autor esse tipo de pesquisa é muito comum e tem como propósito examinar as questões de um objeto particular. Para Triviños (2008), é nesta característica que está o grande valor do estudo de caso, pois, ele fornece um conhecimento aprofundado de uma determinada realidade. Seguimos este enfoque em virtude desta abordagem proporcionar resultados importantes na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano, além de produzir conhecimentos e colaborar para a análise e compreensão da realidade estudada.

Com os focos da pesquisa estabelecidos, procuramos definir os meios que percorreríamos para concretização deste trabalho para isso adotamos os seguintes passos para efetivação deste estudo, inicialmente a fonte de pesquisa foi bibliográfica. Após este levantamento nossa metodologia percorreu as seguintes etapas:

1.2 Instrumentos

Utilizamos como componente para elaboração deste trabalho a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, defendida por Triviños (2008) porque “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que a informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (p.146). As entrevistas foram direcionadas a duas professoras, uma professora da sala de aula e a outra da sala de recursos. Utilizamos ainda, diário de campo, pesquisa bibliográfica finalizando com a análise dos dados obtidos.

1.3 Participantes

Participaram deste processo duas professoras da rede estadual de ensino. Uma das professoras trabalhava com a classe de ensino regular e a outra realizava o Atendimento Educacional Especializado em uma sala denominada de sala de recursos para crianças com deficiência. A escolha dessas professoras para entrevistas sobreveio, porque, já tínhamos definido anteriormente que os sujeitos contemplados para o estudo deveriam pertencer ao 1º ano do ensino fundamental.

Os três alunos do 1º ano que freqüentavam o Atendimento Individual Especializado denominado de sujeito **A** que tem como deficiência Paralisia Cerebral, sujeito **B** que tem Síndrome de Noan e o sujeito **C** que até a época da pesquisa a equipe de profissionais do CREESE, não havia enviado o relatório com o diagnóstico da criança para a escola, mas, em virtude das necessidades observadas pelas professoras da sala de aula e sala de recurso a crianças já estava freqüentando o Atendimento Individual Especializado.

O sujeito **A** que possui paralisia cerebral tem comprometimento motor dos membros inferiores, sua fala também é um pouco comprometida, tem seu cognitivo preservado. Este é o primeiro ano que freqüenta esta escola, anteriormente já freqüentou outros estabelecimentos de ensino.

O sujeito **B** que tem síndrome Noam com 4 anos de idade foi encaminhado para uma sala de estimulação em uma outra escola que freqüentava pois, o diagnóstico apontou atraso no desenvolvimento neuro-motor e atraso cognitivo. Na sala de estimulação permaneceu durante dois anos com acompanhamentos. Após este período foi inserida em uma classe de ensino regular com orientações para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado.

Esta criança não apresenta crises, tem o cognitivo preservado, mas, tem um leve atraso de aprendizagem. Na percepção visual consegue enxergar com o auxílio de óculos, tem boa percepção auditiva, para locomover-se, sentar-se e levantar-se necessita de ajuda.

O sujeito **C** já apresentou algumas crises dentro da sala de aula e apresenta dificuldade para desenvolver atividades que exijam coordenação. Teve seu primeiro contato com a escola este ano já com sete anos de idade, nunca freqüentou a pré-escola ou teve encaminhamento

aos profissionais da área da saúde antes do seu ingresso na escola. Está inserida no Atendimento Educacional Especializado por iniciativa das duas professoras.

1.4 Procedimento

O ponto inicial referente à pesquisa de campo foi à observação, que permite ao pesquisador um olhar minucioso acerca do elemento estudado. Utilizou-se ainda, anotações feitas a partir das observações feitas na sala bem como na sala de recursos.

Adotamos também, como procedimentos metodológicos a elaboração de um questionário que direcionava acerca das questões pertinentes a ser tratadas no decorrer das entrevistas com as duas professoras. Essas perguntas foram divididas Em duas categorias: Formação das professoras e a prática pedagógica contemplando os elementos presentes nesta ação como os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Finalizando com as apreciações obtidas a partir das observações acerca da participação dos alunos na sala de aula e a sala de recursos.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: Primeiro evidenciamos os passos adotados na realização desta pesquisa. Em seguida, debatemos a temática pertencente ao quadro teórico dividindo-o em dois momentos, primeiro tratamos da conceituação/definição de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, logo após abordamos a questão do jogo enquanto estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente apresentamos e analisamos os dados coletados durante a realização desta pesquisa. Por fim, concluimos o trabalho com as considerações referentes ao tema estudado.

Nosso objetivo com a apresentação dos capítulos é apresentar o quadro teórico que servirá como base para análise dos dados coletados. Para tanto vamos abordar dois aspectos: Primeiro a questão da conceituação/definição de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, porque nos dará respaldo teórico a fim de compreender a complexidade deste assunto tanto em termos de conceituação/definição como também discutir os fatores que podem ocasionar as dificuldades de aprendizagem. O segundo ponto de abordagem deste trabalho está atrelado à proposta metodológica de utilização dos jogos como facilitador de aprendizagem nas séries iniciais. Seguidos de fundamentos sobre a temática do jogo e sua viabilidade enquanto estratégia metodológica, pois, defendemos que essa estratégia pode oferecer uma grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Vigotsky (1991), também se dedicou a análise da aprendizagem, de acordo com este autor, aprendizagem resulta da interação social entre os indivíduos. Ele se dedicou ainda, a uma análise da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O autor considera que a aprendizagem vem à frente do desenvolvimento, “[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (p.102). De tal modo que a criança primeiro aprende, para posteriormente desenvolver-se.

Assim, entendemos que aprendizagem, coincide de um processo referente à mudança de comportamento sobre as apropriações do sujeito diante de novas informações, bem como, a aprendizagem ocorre antes mesmo do primeiro contato que as crianças tem com a escola.

Vitor da Fonseca (1995) discute com propriedade a conceituação sobre dificuldade de aprendizagem DA a respeito disso ele define:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficientes ou inapropriadas instruções, etc.), elas não são os resultados dessas condições(FONSECA, 1995, p.71).

Assim, ressaltamos que independente da constatação de que uma criança tem dificuldade de aprendizagem resultante da deficiência, ou de qualquer outro fator, é imprescindível que os profissionais envolvidos no processo educativo repensem esta complexidade. E procure oferecer possibilidades para que estas crianças possam superar ou amenizar tais dificuldades.

2 – COMPREENSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e a escrita devem pontuar direcionamentos significativos que permitam compreender que a ausência dessas habilidades no processo de alfabetização configura-se como obstáculos no caminho da aprendizagem. Considerando que, grande parte das crianças apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais, e as discussões presentes no contexto escolar que giram em torno do processo de alfabetização preocupam-se apenas com questões que estão ligadas ao ato mecânico da aquisição da leitura e da escrita, e não debatem a complexidade das habilidades exigidas das crianças em conhecimentos que até então, não lhes foram requisitados como é o caso da leitura e da escrita. Acerca confusão causada pela escola nos primeiros contatos que criança tem com a escrita Cagliari (1997) escreve:

vivemos num mundo onde a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos. Como aprendemos a ler todos eles, não tomamos consciência desta realidade. Para nós, adulto, qualquer A é A, seja ele escrito como for. Quando a criança começa aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras. Com o tempo acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende. O grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhes dizer as regras do jogo (CAGLIARI, 1997, p.97).

No início da alfabetização os professores iniciam o processo da escrita partindo do uso das vogais, seguidas pelas consoantes, formando as famílias silábicas e posteriormente as palavras. Cagliari (1998) discute que o fato de iniciar a alfabetização com essa divisão torna este processo mais complexo e desarticulado de sentido para o aluno. Para o autor o que sempre foi passado como simples não é tão fácil como se imagina, por que essa relação por mais que funcione com algumas crianças não surte efeito para a maioria. A falta de sentido ocorre nesta ação, porque a escola utiliza-se de métodos que excluem a significação da leitura e da escrita para as crianças. Prendendo-as a um mundo fragmentado, em que o bá-bé-bí-bó-bú limita o ato de raciocinar destes alunos.

Ainda sobre o processo de significação da alfabetização ignorado pela escola, Cagliari (1997) pontua que “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar (p.99)”. De acordo com o autor, antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, as perspectivas que eles têm da utilidade e, a partir daí, planejar as atividades adequadamente.

Nesse sentido Cagliari (1997) insere a concepção de motivação que devem ser propiciadas as crianças na aquisição da leitura e da escrita, como um dos elementos fundamentais neste processo. Segundo o autor, a escrita “tem como objetivo primeiro permitir a leitura” (p.103). Nesta perspectiva, a escrita tem como definição proporcionar elementos para que os outros leiam, ou seja, “a escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito” (Idem, p.104).

Entretanto, vale ressaltar que discutir a função da leitura e da escrita não é saber ler e escrever. Para que isso ocorra, se faz necessário desenvolver atividades que permitam que as crianças tenham contato com diversas como produções escritas que podem ajudar o aluno a compreender os usos sociais da leitura e da escrita. Além disso, deve-se considerar o fato que as crianças das camadas populares normalmente não têm livros em casa e, então, não possuem o hábito da leitura. Este tipo de atividade trabalha também como um incentivo de compreensão da finalidade desta expressão. Sobre isso, Cagliari escreve

[...] alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte de passatempo (p.101).

O significado da alfabetização deve ser de despertar o aluno para a atividade de leitura, revelando a sua importância neste processo. Este tipo de conscientização é a motivação necessária para que o aluno valorize o seu desenvolvimento e o processo de alfabetização em si, pois é justamente ele que o irá assessorar no desvendamento do seu mundo.

Com este propósito as discussões sobre a alfabetização podem ganhar sentido, se junto a elas forem debatidos os assuntos que considerem a complexidade da alfabetização para as crianças. Isto porque, em torno do aluno na fase da alfabetização são depositadas muitas expectativas dos pais, professores e até mesmo dos próprios alunos. Se por motivos diversos

essas crianças não atendem aos anseios esperado das pessoas que a cercam questões que poderiam ser facilmente resolvidas podem ganhar grandes proporções que prejudicam o aluno e o impede de avançar. Nesse sentido ao contrário do ensino baseado em palavras descontextualizadas ele deve ser constituído de significados que parte da realidade dos alunos, contrapondo-se ao caráter mecânico da alfabetização comumente encontrada em nossa realidade educacional, aprendizagem deve partir dos interesses da criança e, a partir disso, a alfabetização ganha significado para as crianças.

Neste segundo momento discutiremos a conceituação de aprendizagem para alguns autores, posteriormente trataremos das definições utilizadas para o termo dificuldade de aprendizagem bem como os fatores que contribuem para gerar essas dificuldades em crianças no período da alfabetização.

Estudos presentes na área educacional retomam como vertente norteadora estudos atrelados as significações da aprendizagem humana. Dentro dessa perspectiva alguns autores podem ser considerados de extremo valor na fundamentação deste assunto, pois, trazem para o debate em questão uma visão mais ampla. Neste patamar podemos introduzir os estudos desenvolvidos por Lev Vigotsky (1991) que em suas obras buscou explicitar o fenômeno da aprendizagem por meio da tese sócio-interacionista, de acordo com Vigotsky,

A aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. A aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes do seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. Ela aprende a falar, nomeia objetos, conversa com adultos e companheiros, adquire informações, obtendo respostas as suas perguntas, imita comportamentos, realiza atividades com quantidades e operações. (VYGOTSKY apud FREITAS, 1994, p.101).

Dessa forma, percebemos na definição de Vigotsky (1991) que a aprendizagem ocorre primeiramente, do meio social e partir daí, possibilita o desenvolvimento interior de cada indivíduo, ou seja, é marcante a inferência feita por este autor de que o processo de aprendizagem provém das relações sociais meio (externo) para o (interno) sendo assim, o sujeito aprende mediante contato com outros sujeitos.

A partir desta visão, Vigotsky (1991) mostra que a construção da aprendizagem ocorre por meio do processo dialético, ou seja, de fora para dentro advindo de um movimento

contínuo de síntese, análise e síntese. A síntese é o primeiro contato do indivíduo com uma nova informação gerando um conflito com o conhecimento já existente. Na análise o indivíduo a partir da motivação provocada por estratégias diversas confronta, decodifica, interpreta e analisa a informação. Já na síntese, a nova informação (conhecimento) oriunda do conflito estabelecida entre conhecimentos prévios e a informação apresentada que foi confrontada e analisada pelo indivíduo.

Partindo da análise da teoria Vigotskyana permeada pelo processo dialético percebemos a influência do pensamento marxista presentes nas teses de Vigotsky. De acordo com Freitas (1994), a marca mais evidente deste pensamento está ligada ao método dialético

o método dialético que Vigotsky incorporou em toda sua teoria psicológica. A partir dele, compreendeu que todos os fenômenos deviam ser estudados como processos em movimentos e em mudanças (Freitas, 1994, p.109).

Nesse método dialético, a aprendizagem é produto do conflito indivíduo e sociedade, em que é por meio das relações sociais que o indivíduo aprende e se desenvolve simultaneamente o que pode ser visto abaixo na citação de Freitas

Para Marx, o trabalho é um processo pelo qual o homem, mudando a natureza, transforma-se a si mesmo. Vygotsky, incorporando e desenvolvendo essas idéias, afirmou que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente. Dessa forma, a mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua origem na sociedade e na cultura, mediada pela linguagem, que constitui, assim, o mecanismo fundamental de transformações do desenvolvimento cognitivo. (FREITAS, 1994, p. 112).

Oliveira (1997) também descreve a respeito da influência do pensamento marxista presentes em Vigotsky. E ainda, delinea tais influências a partir das seguintes considerações como pode ser visto a seguir:

O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo.

A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento (Oliveira, 1997, p.28).

Assim, ao comparar a influência do pensamento Marxista em Vigotsky percebe-se que o mecanismo de mudança individual é constituído pela participação do homem na sociedade e na cultura. Freitas (1997) escreve ainda, a respeito do marxismo incorporado por Vygotsky

Esse pensador marxista que, numa visão de totalidade integrou os conhecimentos de um pensamento dialético à princípio da arte, Semiótica² e Educação, construindo uma psicologia que concebe o homem como sujeito concreto cuja consciência é constituída a partir de sua relação com o meio cultural mediado pela linguagem[...] (Idem, p. 116).

Estas exposições mostram com evidência o canal principal que Vigotsky aplicou para explicar a aprendizagem humana. O elemento utilizado por ele foi à linguagem considerada pelo autor como produto das relações sócio-culturais. Oliveira (1997) embasada na teoria de Vigotskyana escreve que

[...] e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos -- são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem mediação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira, 1997, p. 36).

Sobre a linguagem, Vigotsky enfatiza ainda, que a necessidade de utilização dos *sistemas de signos* foi imprescindível para o desenvolvimento da espécie humana os signos são definidos como

meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VIGOTSKY, 1991, p.59-60).

² A palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento. Essa é a definição de Semiótica, a palavra relacionada à imagem com sua significação (Vigotsky apud Freitas, 1997).

Assim percebemos a importância deste artifício de representação dos elementos que regem situações de comunicação entre as pessoas e desenvolvimento da humanidade. Oliveira (1997) pauta este pensamento a partir da seguinte análise:

[...] os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo --- instrumentos signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural --- são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real (Idem, 1997, p.40).

É nesse ponto que o engajamento da linguagem torna-se importante, pois, acerca do processo de aprendizagem Vigotsky busca estabelecer uma relação entre o nível de desenvolvimento do indivíduo motivado por meio dos *sistemas de signos*, ou seja, a linguagem e a aprendizagem para isso, ele utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal entendido aqui como,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky apud Oliveira, 1997, p. 60).

Sendo assim entende-se que esta definição está atrelada ao nível de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo fundamentado por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a possibilidade dos conhecimentos serem estabelecidos através da mediação entre os sujeitos.

Com o propósito de definição da expressão que designamos como aprendizagem, se faz necessário retomarmos alguns sentidos aferidos por autores que se com estudos nesse sentido. Dessa forma, buscaremos por meio das significações das autoras Sara Pain (1985) e Ruth Caribé (1990) compreender o fenômeno da aprendizagem.

Na perspectiva de Sara Pain “O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura” (Pain, p.11). A autora discute esta questão atrelada ao papel desempenhado pela educação a partir de quatro funções interdependentes:

a) Função mantedora da educação: ao produzir em cada indivíduo conjunto de normas que regem a ação possível, a educação garante a continuidade da espécie humana.

b) Função socializadora da educação: a utilização dos utensílios, da linguagem, do habitat, transformam o indivíduo em sujeito. Desta forma, na realidade a educação não ensina a comer, a falar ou a cumprimentar. O que ela ensina são as modalidades destas ações, regulamentadas pelas normas do manejo dos talheres, a sintaxe, os códigos gestuais da comunicação.

c) Função repressora da educação: se por um lado a educação permite a continuidade funcional do homem histórico, garante também a sobrevivência específica do sistema que rege uma sociedade constituindo-se, como aparelho educativo, em instrumento de controle e reserva do cognicível, com o objetivo de conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social, segundo o papel que lhe atribui na realização de seu projeto socioeconômico.

d) Função transformadora educação: as contradições do sistema produzem mobilizações primariamente emotivas, que aquele procura canalizar mediante compensações reguladoras que o mantém estável, mas quando essas contradições são assumidas por grupos situados no lugar da ruptura elas se impõem às consciências de maneira crescente. Daí surgem modalidades de militâncias que se transmitem através de um processo educativo que consiste não apenas em doutrinação e propaganda política, mas que também revela formas peculiares de expressão revolucionária (Pain, 1985, p.11-12).

Ao inferir essa visão crítica do processo de aprendizagem dentro do universo educacional percebe-se a complexidade que sustenta o ensino. Embora, seja fortemente propagado que a educação possibilita ao indivíduo acesso ao conhecimento com o intento de modificar a realidade em que vivem as condições que são viabilizadas para difusão de uma educação que cumpra este papel mantém sua função de imposição de valores da camada dominante.

A função repressora da educação revela-se sob forma dissimulada, já que a escola cobra dos alunos oriundos das camadas populares uma bagagem de informações na qual eles nunca tiveram acesso. Esta falsa neutralidade pode se constituir no processo de aprendizagem durante a alfabetização uma seleção desigual onde os alunos que não correspondem aos padrões limitam-se ao fracasso escolar.

Já no entender de Drouet (1990), o processo de aprendizagem decorre de uma dinâmica onde cada indivíduo é diferenciado na sua singularidade. Sendo assim, ela descreve que

A aprendizagem é *gradual*, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda nossa vida. Portanto, ela é um *processo* constante e contínuo. Cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação irá constituir sua individualidade (Drouet, p. 08, 1990).

Assim, partindo da premissa que a aprendizagem é um processo gradual, a autora destaca que para distinguirmos se uma criança tem dificuldade de aprendizagem, se faz necessário, que inicialmente seja enfatizado que existem alguns fatores que interferem neste processo. Ainda, de acordo com essa mesma autora há pelo menos sete fatores necessários para que a aprendizagem seja efetivada. Dentre eles são destacados: “1) *Saúde física e mental*; 2) *motivação*; 3) *prévio domínio*; 4) *maturação*; 5) *inteligência*; 6) *concentração ou atenção*; 7) *memória*;”.

Dentro dessa perspectiva, não podemos ignorar que a ausência desses fatores se configuram como uma barreira para que a aprendizagem se efetive, pois, podemos avaliar que diante da falta desses elementos que garantem as crianças o sucesso escolar seu processo ganha implicações, onde muitas vezes por falta de conhecimento ou por comodismo de pais e educadores sucumbem à criança ao carrasco da reprovação.

A proeminência desta concepção destaca que a Saúde física e mental interfere na aprendizagem porque “As perturbações que por ventura surgirem, tanto na área física como na sensorial e principalmente na área nervosa, são distúrbios que poderão se constituir em problemas de aprendizagem” (Idem, p. 09).

Quanto ao Prévio domínio a autora, escreve que sua importância condiz com o “Domínio de certos conhecimentos, habilidades e experiências anteriores, que são chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem” (Drouet, 1990 p. 09). Com isso percebemos a importância de colocar a criança desde cedo em contato com elementos que as familiarizem com uma cultura que posteriormente irá manter relação no universo escolar.

A motivação é um ponto destacado pela autora porque “O fato de querer aprender garante à criança um maior sucesso na aquisição de conhecimento, habilidades ou técnicas” (Idem, p. 10). Pensando desta forma, podemos deduzir que é necessário proporcionar aos estudantes motivos que despertem o desejo de aprender, visto que, um aprendiz envolvido

nesta dinâmica se realiza inicialmente pelo desejo, pela vontade, da criança almejar o conhecimento.

A maturação é definida pela autora como um processo que “[...] se dá por etapas que se sucedem sempre em uma mesma seqüência, embora em tempos diferentes para cada indivíduo” (Idem p. 10-11). Corroborando desta mesma perspectiva podemos inferir nesta mesma vertente a importância em respeitar todas as etapas do desenvolvimento infantil, pois, embora aprendizagem e maturação sejam processos distintos para que uma ocorra é necessária a concretização da outra.

Com relação à inteligência no processo de aprendizagem (Drouet, 1990, p.11) insere sua importância no sentido de que “A criança deve ter a capacidade de assimilar e compreender as informações que recebe; [...]; de raciocinar com lógica na resolução de problemas que lhes são apresentados.

No tocante a concentração ou atenção a autora atrela seu valor em decorrência da “capacidade de fixar-se em um assunto é um fator intelectual que interfere na aprendizagem” (Idem p.11).

Como último elemento que cria condições de aprendizagem a autora introduz como item a memória para isso ela escreve que é por meio da memória que

“A criança aprende por experiências concretas, através de seus sistemas sensoriais. Todos esses sistemas se comunicam com o centro de aprendizagem, através de seus centros nervosos localizados nos hemisférios cerebrais. Tudo que é aprendido é transmitido a outro centro nervoso: o da memória, onde será ‘guardado’ até que a criança tenha necessidade de utilizá-lo. Ela usará então os conhecimentos anteriores já memorizados. A memória é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem” (Marcelo Edgar Drouet apud Ruth Caribé Drouet 1990, p. 11).

É importante frisar que este conceito de memória discutido pela autora é algo distinto do efeito “decoreba” que tanto presenciamos no contexto escolar, uma vez que, os estudantes conseguem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles a aprendizagem é efetivada de forma adequada. Diferente de alunos que em determinadas circunstâncias buscam memorizar conteúdos desconexos com outros

elementos para efeito de avaliação, posteriormente essas informações são descartadas e de nada serviram como concretização aprendizagem do aluno.

De acordo com Drouet (1990) podem ser considerados fatores que propiciam o desfavorecimento da aprendizagem as causas físicas que envolvem todas as questões que alteram o estado de saúde do indivíduo como anemia, asma e verminoses bem como estado febril ou qualquer outra alteração no estado de saúde da criança que a torne indisposta para aprender:

São, portanto, perturbações orgânicas, que envolvem a saúde. Podem ter as origens mais diversas e tempos de duração variáveis. Apesar de não estarem diretamente ligadas à aprendizagem, essas perturbações orgânicas ou somáticas (do corpo) podem causar inúmeros problemas de saúde, tanto na criança, quanto no professor, afetando o processo de ensino-aprendizagem. (Drouet, 1990, p. 106).

Conforme Drouet (1990), as causas físicas estão atreladas à saúde da criança ligadas ao organismo podendo comprometer a aprendizagem. Ainda, segundo a autora essas causas são divididas em dois grupos, chamados de perturbações transitórias e perturbações permanentes.

Os distúrbios transitórios referem-se às enfermidades simples que atingem o bem estar da criança caracteristicamente são doenças passageiras e a dificuldade de aprendizagem é superada mediante ao restabelecimento físico da criança. Os distúrbios permanentes são denominados pela autora como empecilhos que dificulta a aprendizagem do aluno, neste grupo ela inclui os deficientes físicos. Entretanto, as deficiências citadas pela autora como, paralisia dos membros ou mesmo a inexistência destes, não se constituem uma dificuldade de aprendizagem do indivíduo, já que, o deficiente físico que tem toda estrutura neurológica sem danos nada os impedem de aprender como qualquer outra criança. Contudo, é necessário ofertar aos alunos com deficiência física condições adequadas para que ele tenha acesso às mesmas informações que os demais.

Outra origem da dificuldade de aprendizagem bastante comum no espaço escolar são as causas denominadas como sensoriais onde a dificuldade se revela devido aos problemas que afetam os sentidos, os casos mais comuns estão ligados à audição e a visão. No grupo dos deficientes visuais encontramos as crianças cegas que podem ter ausência de visão desde seu

nascimento adquiriram em circunstâncias de enfermidades. O instrumento oferecido para viabilizar sua aprendizagem é o uso de “*Alfabeto Braille*, cuja leitura é feita por percepção tátil, e a escrita através de perfurações com um estilete em papel especial obedecendo a um código próprio” (Idem, p. 115).

Ao segundo grupo pertencem às crianças com visão subnormal elas também necessitam de assistência para viabilizar sua aprendizagem desde lentes de correção a material característico a sua deficiência como, lápis com traçado mais preto e mais grosso. Já no quarto grupo localizamos as crianças com doenças oculares, algumas são passageiras e não deixam seqüelas, entre elas nos deparamos com a *Conjuntivite ou dor-d’olhos, Terçol e a Irite*. Já as doenças que podem comprometer irreversivelmente a visão são: *Glaucoma, Catarata infantil, Deslocamento da retina, Tracoma, Uveíte, Toxoplasmose e Sarampo*. Ainda, pertencentes ao grupo das deficiências visuais encontramos as crianças com hipermetropia, miopia, astigmatismo e estrabismo.

Quanto aos problemas que afetam a audição segundo a autora eles podem ser divididos em surdez congênita e surdez adquirida. A primeira ocorre desde seu nascimento, enquanto que a segunda pode ser adquirida por meio de lesões. Neste contexto a autora enfatiza a importância do educador com sua observação constante onde ao perceber o distúrbio auditivo este profissional deve procurar ajudar este aluno em buscar o tratamento adequado

Entretanto, os distúrbios da audição às vezes passam despercebidos, tanto dos pais como dos professores. É aqui que a escola pode desempenhar um papel muito importante: o da prevenção de futuros problemas de audição através da observação constante dos alunos (Drouet, 1990, p. 119).

Os agentes “nerológicos”, definidos como as “perturbações do sistema nervoso” se constituem como distúrbios de aprendizagem causando problemas de fala, locomoção, de memória, do próprio funcionamento do cérebro (raciocínio) etc. (Idem, p. 125). Esses distúrbios afetam diretamente crianças em processo de alfabetização segundo Drouet, eles se revelam em problemas de aprendizagem de leitura, de escrita e cálculo. Dentro do quadro de distúrbios nerológicos a autora destaca o retardamento mental que “*é um problema da maturação cerebral*” (Idem, p. 127).

Ressalta a lesão cerebral que pode ser por acidente afetando “centros nervosos da fala, dos movimentos, da memória e da própria aprendizagem, além dos centros sensoriais

(audição, visão, olfato, gustação, tato e equilíbrio)” (Idem, p. 127). Drouet destaca ainda, a Ausência ou disritmia (foco) que são distúrbios neurológicos “de várias origens, tanto hereditárias como adquiridas trata-se geralmente de uma modalidade de epilepsia, que se apresenta sob múltiplas formas e vários graus de intensidade” (Drouet, 1990, p. 128).

Outro distúrbio evidenciado pela autora Drouet é a Disfunção Cerebral Mínima (DCM) que é uma Síndrome que pode apresentar-se seguida ou não de outros problemas neurológicos entre as dificuldades associadas à DCM, encontramos a disgrafia, Disortografia e a discalculia sendo conceituadas pela autora como

Disgrafia – É a dificuldade na utilização dos símbolos gráficos para exprimir idéias. Caracteriza-se pelo traçado irregular das letras e pela má distribuição das palavras no papel. A criança consegue copiar um texto, porém quando esse mesmo texto é ditado, ou então quando esse texto é uma dissertação, surgem sérios problemas de escrita.

Disortografia – É a incapacidade de apresentar uma escrita correta, com o uso adequado dos símbolos gráficos. A criança não respeita a individualidade das palavras. Junta palavras, troca sílabas e omite sílabas ou palavras.

Discalculia – É o termo usado para indicar dificuldade em matemática. O aluno pode automatizar os aspectos operatórios (as quatro operações, contas, tabuada), mas encontra dificuldade em aplicá-los em problemas. As vezes não consegue entender o enunciado do problema, porque tem dificuldade na leitura do mesmo. Para disléxicos graves e para crianças com DCM, as operações tornam-se difíceis, porque eles invertem os números ou então sua seqüência. (Drouet, 1990, p. 131).

Ainda entre as deficiências específicas da aprendizagem causada pela DCM encontramos um distúrbio que ganha destaque na voz de muitos professores como é o caso da dislexia. Para definir a particularidade deste distúrbio Drouet (1990) salienta que

O termo dislexia se refere a um distúrbio de aprendizagem que atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e de escrita. Essas crianças são incapazes de ler com a mesma facilidade que os colegas da mesma idade, embora possuam inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais perfeitos, estejam em estado emocional considerado normal, tenham motivação normal e instrução adequada (Idem, p. 136).

Outro motivo que deve ser levado em consideração que pode configurar-se em entraves para a aprendizagem são os distúrbios da linguagem e da fala, problemas relacionados à fala é

muito comum em crianças, e comprometem seu desenvolvimento na fase da alfabetização, sobretudo, na leitura e se refletem na escrita.

Por isso é muito importante que problemas incluídos nessa vertente sejam trabalhados desde cedo. Entre os distúrbios da fala podemos localizar a gagueira, os transtornos da articulação, transtornos da linguagem por deficiência de audição, transtornos da fala por lesões cerebrais evidentes, atraso da fala, disfasia e mutismo nas crianças.

Drouet aponta ainda, distúrbios que estão atrelados às causas emocionais. Nesse quadro inserimos as crianças, que apresentam constante insegurança emocional, em alguns casos a dificuldade é originada por meio de discussões presenciadas pelas crianças ou por motivos relativos à separação conjugal que acabam afetando as crianças. Elas podem reagir refugiando-se em meio aos seus sentimentos bem como apresentando atitudes como ansiedade, comportamentos agressivos com os colegas e professores e a irritabilidade também é constante nesses casos, impedindo que os alunos concentrem-se nas atividades.

As crianças com perturbação emocional tendem a fugir do convívio com outras crianças. São chamados de alunos “isolados” na escola. São crianças retraídas, têm poucos amigos e também poucos interesses. São sujeitas a freqüentes crises de choro, muito sensíveis a críticas e muito preocupadas, desanimando com facilidade diante de qualquer fracasso. Têm pouco entusiasmo e interesse pelas coisas, normalmente tristes e muito aflitas quando devem efetuar uma tarefa (Drouet, 1990, p. 178).

Esses comportamentos apresentados pelas crianças refletem a necessidade do professor estar atento a essas atitudes visto que, em alguns casos desde que não seja muito grave este profissional juntamente com os responsáveis pela criança pode auxiliar esses alunos a superar esses distúrbios.

Sobre as causas intelectuais ou cognitivas, que inibem o processo de aprendizagem segundo a autora elas podem ser consideradas de extremo valor neste processo. Ela sintetiza o conceito de inteligência humana a partir do seguinte julgamento:

A inteligência humana é a mais completa e implica não apenas em armazenar conhecimento, mas também em poder abstrair, sintetizar e generalizar, além de aplicar esses conhecimentos e experiências adquiridas em outras situações futuras, semelhantes (transferência de aprendizagem). O tipo mais evoluído é o que envolve raciocínio, dispensando as tentativas de

ensaio e erro, a experimentação ou a memorização de conceitos (Drouet, 1990, p. 186).

As situações socioeconômicas, também é um ponto bastante debatido por alguns autores, sobretudo, para aqueles que partilham de uma visão mais crítica do processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores, as situações socioeconômicas podem configurar-se como uma das responsáveis pela dificuldade de aprendizagem devido à carência cultural no cotidiano destas crianças.

A carência cultural como alguns autores definem tem uma carga representativa muito grande, já que, determinadas crianças são privadas de manter contato com uma diversidade de informações e isso reflete negativamente no ingresso dos mesmos na escola. O sistema escolar vai exigir de todos os alunos uma homogeneidade que não entrevê sujeitos oriundos do meio que não possibilita contato com informações que enriquecem a aprendizagem.

Todos esses distúrbios são ocasionados por diversos fatores e se configuram como entraves na aprendizagem dos alunos. Ao se deparar com um aluno com dificuldade de aprendizagem DA dentro da sala de aula o professor pode ser considerado uma peça de extremo valor na observação dos distúrbios da aprendizagem já que, seu convívio diário com os alunos lhe oferece elementos por meio da observação que permitirá buscar juntamente com outros profissionais um atendimento adequado procurando alternativas que colaborem com o desenvolvimento dos alunos. Embora, o professor seja de suma importância nesse processo, não cabe incumbir unicamente a este profissional toda ação de observação e intervenção nos DA, pois, acarretará um grande equívoco (Drouet 1990, p.96) enfatiza que os distúrbios de aprendizagem:

Trata-se de um assunto complexo, que envolve muitos conhecimentos que o pedagogo não aprofunda em seu curso de formação profissional, como por exemplo: defeitos genéticos, distúrbios da personalidade, da conduta, defeitos congênitos, disfunções cerebrais e outros. Esses estudos estão mais no nível da Psicologia Clínica, ou mesmo da Medicina, do que da Educação.

Acerca do exposto, percebemos que a complexidade relacionada aos distúrbios configura-se como obstáculos para aprendizagem dos alunos. Como consequência o professor muitas vezes é responsabilizado por todo fracasso escolar deste aluno, sendo desconsiderada a

inexistência da formação específica deste profissional nas distinções, particularidades e tratamento dos distúrbios.

Assim, notamos que as especificidades dos distúrbios de aprendizagem podem ser supridas por meio de auxílios oferecidos a estes alunos, proporcionando estratégias para efetivação da aprendizagem.

Por fim, completamos que há uma infinidade de distúrbios que podem afetar a aprendizagem dos alunos, e categorizar todos os elementos e as particularidades que originam esses distúrbios é uma tarefa bem mais complexa. Em algumas ocorrências esses distúrbios só podem ser amenizados por uma equipe de profissionais especializados composta por neurologista, psiquiatra infantil, psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo que serão capazes de auxiliar o professor neste processo.

Também é preciso ter cuidado com as rotulações dirigidas às crianças que apresentam pequenos desajustamentos ao contexto escolar e costumam ser tituladas de problemáticas, ou incapazes. De tal modo, fica entendido que não podemos estabelecer que uma criança apresente êxito na aprendizagem em circunstâncias que não favoráveis ao seu desempenho, desconsiderando suas condições emocionais, físicas, sensoriais e psicológicas.

3 – O JOGO ENQUANTO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Os elementos relacionados à prática pedagógica dos professores são imbuídos de um caráter subjetivo que reflete em suas ações a perspectiva de educação vislumbrada por eles. A verificação desta realidade é fundamental uma vez que o processo de conscientização destes professores acerca de sua postura é imprescindível para a condução de seus procedimentos na sala de aula. Nesse sentido, discutir acerca da prática pedagógica dos docentes requer uma postura reflexiva com intuito permitir que por meio do método adotado torne-se possível estreitar a relação entre realidade, conteúdos e interesses dos alunos.

Dessa forma, Gasparin (2005) defende uma proposta didática fundamentada na pedagogia histórico – crítica derivada da teoria dialética, baseando sua proposta na teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. O autor destaca que importante contextualizar primeiramente os saberes do educando, pois sua aprendizagem inicia-se bem antes do contato escolar, o objetivo do seu estudo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor. descrevendo os cinco passos do método que deve ser adotados no processo de ensino-aprendizagem sendo assim ele propõe que:

O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado (GASPARIN, 2005, p.15)

Nesse sentido, para o autor o primeiro passo do método é a prática social inicial, primeiro momento da prática pedagógica que destaca acerca da necessidade de vinculação entre os conteúdos escolares e a realidade do aluno. Com esta proposta ele atenta para estratégias como a valorização dos conhecimentos do aluno vivenciados a partir das relações sociais.

No segundo passo do método Gasparin (2005) faz referência à problematização, que tem como intenção “*selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinados conteúdos*” (p.37). Assim, a problematização é a fase preparatória deste processo e está intrinsecamente ligada à prática social descrita como primeiro passo do método, porque é por meio do levantamento das questões presentes na realidade do aluno que

surge a perspectiva de problematizar os conteúdos na busca de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano do aluno.

No terceiro passo do método ele introduz o conceito de Instrumentalização, que “*é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional*” (Gasparin,2005 p.53). Essa apropriação de conhecimento servirá como elemento para resolução de problemas sociais que circundam a vida dos alunos.

A Catarse proposta por Gasparin(2005, p.127)) como o quarto momento do método tem como “*operação fundamental a síntese*” que servirá para construção do conhecimento consolidando-o aprendizagem do conteúdo teórico e prático.

Por fim, como último passo do método, o autor insere o conceito de Prática Social Final que ocorre por meio do conteúdo aprendido.

A prática social final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguiria realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso, sabe e aplica. E o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola (idem, p.146).

Assim, uma proposta metodológica baseada nesta perspectiva configura-se em elementos norteadores para uma prática pedagógica voltada para os interesses dos alunos tornando-o a aprendizagem atraente e expressiva para os alunos.

A partir desses cinco passos do método ensejado por Gasparin, traremos como proposta metodológica o uso dos jogos para o contexto da aprendizagem. Como já discutimos no capítulo anterior que diversos fatores podem originar em qualquer criança em idade escolar distúrbios que se configuram como entraves para sua aprendizagem.

Neste segundo capítulo buscaremos enfocar uma discussão acerca do uso dos jogos enquanto estratégia metodológica para crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, mesmo que, algumas dificuldades estejam atreladas a deficiência. Procuraremos discernir a partir desta estratégia metodológica que a deficiência dentro da sala não deve ser vista apenas como dificuldade que impossibilita a aprendizagem, mas, devemos procurar em outras estratégias, possibilidades para facilitar a aprendizagem destes alunos. Embora, algumas

peças façam associações deturpadas acerca dos jogos, pois, acreditam tratar-se de atividades desprovidas de compromisso autores como Huizinga (1980) é contrário a essa concepção, ele interpreta o jogo como elemento que não está presente apenas na cultura humana, do mesmo modo, que também se faz presente entre os animais. O autor adota o jogo como um “fenômeno cultural” estudando-o numa visão “histórica” ele define que

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado (Huizinga, 1980, p. 03-04).

Por meio de menções como estas, feitas aos jogos, inferimos que os significados do senso comum designados a este elemento possuem uma visão limitada, visto que, ignoram as contribuições que os jogos podem oferecer ao desenvolvimento infantil. A difusão deste elemento na sala de aula atrelado a possibilidade de utilização como estratégia metodológica poderia ser direcionada intencionalmente para efetivação da aprendizagem, já que, os jogos e as brincadeiras fazem parte da cultura humana oferecendo significados à ação.

Ainda, sobre a cultura do jogo presente na sociedade Huizinga (1980) descreve algumas características próprias deste elemento. Entre as características definida pelo autor a liberdade torna-se presente no jogo, acerca disso, ele escreve:

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. [...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade (Idem, p.10).

A partir desta citação, percebemos que a essência do ato de brincar é próprio da criança e podem confirmar a utilidade desta atividade no contexto escolar por se tratar de uma ação que a criança realiza partindo do seu interesse.

Huizinga(1980) continua descrevendo as características do jogo a partir da seguinte ótica:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira

intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou meios semelhantes (p.16)

A partir disso, entendemos na cultura do jogo uma intrínseca relação entre o prazer e a diversão em um sentido amplo que possibilita o envolvimento subjetivo dos indivíduos envolvidos nesta ação.

Além de Huizinga, que destacou a importância do jogo na cultura humana, Vigotsky (1991) também dedicou um espaço para descrever a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Destacando a relevância representada pelo brinquedo na aprendizagem e no desenvolvimento.

De acordo com Vigotsky (1991, p. 117), o brinquedo cria “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Acerca disso, o autor ainda escreve:

a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (p.127)

Vigotsky continua seu pensamento acerca do exposto salientando ainda, que “*as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade*” (p.144). O autor busca a partir desta idéia, discutir o papel do brinquedo, sobretudo, a brincadeira de faz-de-conta e sua contribuição para a aprendizagem das crianças.

Com isso ele realça as possibilidades de aprendizagem através da brincadeira do faz-de-conta, visto que, é por meio deste tipo de atividade que a criança faz uma transposição das ações vivenciadas no seu dia-a-dia para a brincadeira, consolidando suas ações por intermédio desta ação.

Vale ressaltar ainda, que na concepção de Vigotsky a brincadeira do faz-de-conta permite a entrada das questões presentes no imaginário da criança em suas atividades, bem como, introdução da expressão de regras implícitas da sociedade que se solidificam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diversas situações, incluindo a família e o meio que as cercam.

Este autor não pontua nenhuma definição acerca dos jogos, brincadeira e brinquedo, entretanto, é perceptível que Vigotsky (1991) acredita que esses elementos podem contribuir para o enriquecimento intelectual das crianças, pois envolvem diretamente o processo de construção do conhecimento. Segundo o autor, o lúdico influencia imensamente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquirindo iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Vigotsky (1991) distinguiu que uma das funções básicas do brincar é consentir que a criança aprenda a organizar e resolver situações conflitantes que vivenciadas no seu cotidiano. Para isso ela aproveitará as habilidades da observação, da imitação e a imaginação. Por meio da imitação, a criança aprende a lidar com as regras da sociedade. Desenvolve ainda, a capacidade de influência mútua e aprende a lidar com o limite e para tantos, os jogos com regras são essenciais neste processo.

De acordo com este autor o jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador. Dessa forma, o ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Com relação às funções dos jogos no processo de alfabetização, entende-se que este tipo de atividade, proporciona o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Através dos jogos e brinquedos as crianças constroem seu conhecimento de forma descontraída.

Além das contribuições de Vigotsky relacionando a importância do brinquedo ao desenvolvimento infantil, Leontiev (1988) oferece um grande subsídio acerca do entendimento da brincadeira no universo infantil. Embora, o autor relacione o valor da brincadeira ao período pré-escolar, acreditamos que suas análises acerca dos brinquedos podem contribuir também para as crianças em idades mais avançadas.

Leontiev (1988, p.122) destaca que “*O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos [...]*”. Esta colocação nos leva a refletir sobre a presença do brinquedo na educação infantil, que tem um papel representativo muito forte no processo de desenvolvimento das crianças e como este elemento se distancia das crianças, que passam da idade pré-escolar para o ensino fundamental. A brincadeira, os jogos na fase pré-escolar têm lugar garantido como elementos que promovem o desenvolvimento infantil, já no ensino fundamental esses elementos são referenciados como passatempo que nada acrescentam ao desenvolvimento das crianças. A partir desta constatação começamos a identificar o papel repressor da escola em negar a própria existência de atividades desenvolvidas pelo aluno fora do espaço escolar.

Leontiev (1988) também analisa o brinquedo a partir das situações vivenciadas pelas crianças e sua estreita relação com o imaginário acerca disto o autor escreve:

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto é além da sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (Leontiev, 1988, p.125).

Nesse sentido, o autor expõe como as relações da brincadeira que partem do imaginário das crianças são importantes para seu desenvolvimento, embora alguns apenas consigam enxergar nesta relação o puro ato da imitação do mundo adulto, esse processo está repleto de aprendizagem para as crianças.

Ainda nesta perspectiva, Leontiev (1988) destaca que “*O papel do lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança*” (p.132). Com isso percebemos que as crianças ao desenvolverem suas ações por meio das brincadeiras, a ludicidade ganha importância para seu desenvolvimento em suas ações.

Kishimoto (2002p. 18), menciona a relevância do brinquedo dizendo que o “*brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que ocorram aspectos da realidade*”. Relatando a experiência na ação do brincar para as crianças ele escreve que “*ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a*

ação para explorações livres” (p.143). Assim, vemos nesta atividade das crianças uma ação desprovida implicações, ou seja, as crianças brincam pelo prazer de brincar.

Em presença das reflexões desses autores defendemos o uso dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar com intenção de tornar compreensível a proposta da utilização deste elemento enquanto estratégia metodológica para crianças com dificuldade de aprendizagem, seja esta dificuldade proveniente de sua deficiência ou por outros fatores em que se configure o desfavorecimento da aprendizagem. A defesa desta estratégia ocorre em virtude de entendê-la como componente de extremo valor para a aprendizagem dessas crianças.

4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise qualitativa dos dados é de caráter interpretativo mediante as observações realizadas no campo de estudo, salientando os pontos importantes para orientação do estudo. Com os dados em mãos procuraremos identificar se a prática pedagógica destas professoras baseava-se em jogos enquanto estratégia metodológica. Buscamos ainda, sintetizar a percepção das professoras a partir do uso dos jogos como possibilidades de aprendizagem para os alunos com deficiência.

A trajetória histórica do conceito da deficiência traz um estigma de preconceito e discriminação dentro de si, dissimulando as exclusões de direitos vivenciadas por esses indivíduos, a falta de entendimento das diferenças entre os seres humanos no decorrer da existência da humanidade fez com que os diferentes sempre fossem renegados pela própria família e pela sociedade. Tratados de forma relativamente discriminatória e desprivilegiada de ações que lhes oportunizasse uma vida em sociedade resguardando a melhoria da qualidade de vida, ao longo da história, foram usados, rotulados, segregados, discriminados, excluídos e em alguns casos exterminados. Dentro do setor educacional foram resignados, impedidos de ter acesso a escolarização direito este garantido por lei.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, deficiência é o substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. A expressão pessoa com deficiência pode ser atribuída a pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência, isto é, todo aquele que tem um ou mais problemas de dificuldades a vários níveis como: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social.

Diniz (2007) discute a evolução histórica da terminologia da deficiência, de acordo com a autora até bem recentemente, o termo deficiente era comumente aplicado a pessoas portadoras de deficiência. Porém, esta expressão limita consigo uma forte carga negativa depreciativa da pessoa, pelo que foi, ao longo dos anos, cada vez mais rejeitada pelos especialistas da área e, em especial, pelos próprios portadores.

Ainda de acordo com Diniz (2007), o uso de termos corretos tem a ver com a evolução alcançada mundialmente quanto aos valores e conceitos em torno da pessoa com deficiência, aos seus direitos e potencialidades. Portanto, a terminologia utilizada para se referir a pessoas com deficiência ao longo da história passou por várias denominações como:

os inválidos (indivíduos sem valor, socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional), *os incapacitados* (indivíduos sem capacidade), *peessoas deficientes*, termo surgido em 1981, àqueles que tinham deficiência, *peessoas portadoras de deficiência*, a deficiência passou a ser um detalhe da pessoa.

O termo foi adotado nas Constituições Federais e Estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Após, isso surgiu derivações desses termos como: *peessoas com necessidades especiais*, em 1990, *peessoas especiais*, e hoje mundialmente, querem ser chamadas de *peessoas com deficiência* em todos os idiomas. Deste modo, a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência.

Entendida a evolução histórica deste termo, passamos a analisar os dados coletados durante a realização deste trabalho. Como já relatamos anteriormente o local da realização desta pesquisa foi uma escola da rede estadual na cidade de Aracaju, que trabalha com crianças deficientes numa proposta de inclusão destes na sala de ensino regular vinculada ao Atendimento Educacional Especializado.

As análises dos dados são provenientes das entrevistas e das observações constatadas durante a realização deste trabalho. A análise das entrevistas com as professoras teve como objetivo, ponderar em que medida as respostas atendiam à temática em estudo: a análise do jogo enquanto estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem em crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesta análise adotaremos para identificação das professoras a seguinte maneira: A professora da sala de recursos será identificada como sujeito **A** e a professora da sala de ensino regular chamaremos de sujeito **B**.

Iniciaremos a análise dos dados coletados por meio das entrevistas dividindo-os em duas categorias: Primeiro pontuando as questões referentes à formação das duas professoras por acreditarmos que este ponto é de extrema importância para dirigirmos o estudo em questão. Em seguida traremos as questões referentes à prática pedagógica destas professoras visto que este elemento se revela como o guia para estas análises, pois, evidenciam a postura destas no processo de ensino-aprendizagem. As duas professoras têm nível superior, sendo que a professora da sala de recursos é formada em Educação Física e a professora da sala de ensino regular é formada em pedagogia. Ambas possuem especializações relacionadas à área

de atuação. Entretanto a primeira possui especialização no Atendimento Educacional Especializado e a segunda procurou especialização na Área de Psicopedagogia.

É importante frisar que a procura por especialização desta última professora adveio da carência na formação acadêmica descrita pela mesma e da necessidade de conhecimento no assunto vivenciada por ela na sala de aula conforme observamos em sua fala: *Na formação acadêmica não tive orientação de como trabalhar a questão da deficiência no máximo tive contato com alguns textos que trabalhavam o assunto em virtude de uma ou outra disciplina, mas, nada que me desse suporte para trabalhar com crianças com deficiência. Fui procurar este suporte na pós-graduação justamente por perceber esta necessidade, ou melhor, carência, para me dar suporte na minha atuação.*

Já professora da sala de recursos informou que durante a graduação não recebeu formação para trabalhar com crianças com deficiência, porém na especialização buscou entendimento nas áreas de: *Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado e vários cursos de formação continuada em educação inclusiva.*

Analisando as respostas das professoras identificamos que ambas demonstraram a falha nos cursos de formação de professores no tocante a formação acadêmica para trabalhar com esses alunos. Podemos evidenciar essa postura crítica mais adiante, quando fizemos à seguinte pergunta as professoras: *Que considerações você faz a respeito da formação atual dos professores, neste cenário no tocante preparação para incluir alunos com deficiência em classes regulares?* A professora da sala de ensino regular nos respondeu: *As Universidades precisam rever urgentemente seus currículos para atentar para a formação destes profissionais, porque da maneira que estão sendo formados não são capacitados para esta ação, existe dentro da Universidade um currículo com algumas disciplinas que trabalham superficialmente essa questão mais a realidade é bem diferente. Quanto aos professores que já estão atuando na área sem capacitação o Estado precisa rever seu papel e essa política de inclusão. Os gestores precisam assumir esta postura tentando atender primeiro individualmente de acordo com sua necessidade e depois encaminhá-lo para o coletivo.*

A professora da sala de recursos acrescentou a seguinte informação: *Durante os últimos anos muitos cursos de formação foram oferecidos aos professores da rede estadual, porém o quantitativo de vagas ainda foi pouco e também esta formação atendeu somente*

aos professores que estão em sala de recursos, sendo que na verdade seria interessante que os professores do ensino regular também fossem contemplados com tal formação para que pudessem estar preparados para trabalhar com tal clientela.

Sobre isso, concordamos com as argumentações de Fonseca (1995), que propõe algumas estratégias para vencer os desafios no campo da DA. De acordo com o autor um dos desafios da DA consiste em capacitar os profissionais envolvidos com a educação “[...] todo pessoal docente do ensino básico e secundário com funções de apoio e de compensação deveria freqüentar, pelo menos, um curso introdutório em DA”(FONSECA, 1995, p.78).

Assim, com informações coletadas identificamos a necessidade urgente dos cursos de formação de professores em suprir esta carência, bem como as capacitações oferecidas pelo poder público para habilitar profissionais que trabalham com a educação como um todo, a partir de um entendimento que não basta capacitar o professor da sala de recursos, se a professora da sala de ensino regular não recebe a mínima orientação a respeito das especificidades dos alunos que têm dentro da sala de aula.

Sobre este posicionamento a professora **B** demonstrou a seguinte insatisfação com relação a atraso do diagnóstico do CREESE referindo-se a uma criança que ainda não tinha diagnóstico: *O que mais me incomoda é a demora do CREESE para responder com um diagnóstico da deficiência desta criança para sinalizar as providências que devem ser tomadas. Nós estamos no meio do ano e não tivemos nenhuma resposta de uma criança que foi encaminhada para lá no início deste ano. E quando o diagnóstico chega muitas vezes eu não tenho nem acesso a eles, eu não conheço as necessidades dos meus alunos, isso é uma contradição muito grande. Eu vejo esta inclusão como uma falta de compromisso não fazem nenhuma capacitação, colocam os alunos na sala e não apresenta nenhum material disponível para trabalhar com estes alunos. Vejo que este mesmo Ministério Público que defende a entrada dessas crianças no ensino regular deveria cobrar também do Estado a efetivação desta inclusão. Diferente dessa coisa mascarada que vemos.*

Ainda na categoria a cerca da formação perguntamos concepção das professoras sobre a definição da deficiência para as mesmas. A professora **A** apresentou sua resposta embasada no conceito de deficiência da Organização Mundial de Saúde “*Segundo a Organização mundial da saúde deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função*

psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. E eu defino deficiência também a partir desse conceito, mas, faço uma ressalva, que embora, a deficiência seja ligada a perda dessas funções não podemos negligenciar a capacidade que possuem as pessoas com deficiência”.

A professora **B** respondeu este questionamento da seguinte maneira: *“Eu creio que deficiência seja um termo adotado, para os sujeitos que não se enquadram ao padrão de normalidade definido pela medicina, pela sociedade e por nós mesmos. Na escola quando o aluno não corresponde a solicitações de aprendizagem ou não atendem nem se encaixam nos padrões considerados “normais” são classificados como portadores de deficiências ou de dificuldades de aprendizagens”.* Pretendíamos com esta indagação perceber o significado da deficiência para ambas, bem como, o entendimento das professoras sobre o assunto, no entanto, as respostas só reproduziram conceitos já definidos, em suas subjetividades, as professoras não revelaram a essência da deficiência para elas. Sobre isso, Fonseca(1995) escreve que também faz parte de um desafio a ser vencido pela DA “ Todos os professores de crianças e jovens com DA devem adotar uma abordagem neuroeducacional para compreenderem a complexidade dos problemas de aprendizagem”(Idem, p.78).

Ao questionarmos as professoras acerca das principais dificuldades enfrentadas para trabalhar com estes alunos durante a alfabetização as respostas tiveram as seguintes queixas: A professora **A** disse: *O atendimento Educacional Especializado é feito para complementar ou suplementar as necessidades dos alunos, então este não trabalha como um alfabetizador, este interage com as principais dificuldades dos alunos no processo de inclusão e dos professores da sala de aula comum, porém acredito que uma das maiores dificuldades ainda seja a falta de recursos.*

A professora **B** respondeu assim: *A principal é a dificuldade enfrentada é na leitura, essa carência torna-se mais difícil de ser suprida devido à falta de materiais didáticos para trabalhar com esses alunos. As crianças que nesse processo ainda, não compreendem o som das letras, e agrava a dificuldade de aprendizagem nesse sentido porque fica difícil de trabalhar somente com quadro, giz e apagador esse procedimento torna-se cansativo pouco atraente digo que até é desmotivador.* Nas duas respostas percebemos as insatisfações das

professoras quanto à falta de recursos disponíveis para viabilizar a aprendizagem destes alunos. Nesta perspectiva Fonseca corrobora com a seguinte informação:

Todo o envolvimento educacional necessita de qualidade (melhores salas de aula e de apoio, melhor apoio à família, programas de enriquecimento instrumental, etc.).

Qualidade e excelência são necessárias não só nas salas de aula normais, mas por várias razões nas salas de aula de tipo especial, nas salas de recursos, nas clínicas de apoio familiar, nos centros de diagnóstico, nas equipes de investigação, etc.(FONSECA, 1995, p.79).

Continuamos com as apreciações dos dados da segunda categoria da entrevista, analisando a prática das professoras, divididas em quatro etapas desta ação. O primeiro ponto de abordagem referiu-se a metodologia. A professora A respondeu a questão desta maneira: *O Atendimento Educacional Especializado é um atendimento Educacional individualizado e por isso o plano é feito de forma individual para atender as necessidades específicas de cada aluno. Os métodos que utilizo têm que atender a necessidade de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.*

A professora da sala de ensino regular rebateu esta pergunta a partir da seguinte informação: *Falar de metodologia na minha prática é muito complicado, porque, na sala de aula eu tenho quatro realidades diferentes, a criança que tem comprometimento motor e requer atenção, o caso do outro aluno que tem limitação física, que também precisa de ajuda, veja a contradição o aluno com deficiência física em um espaço que para ter acesso à sala de aula e aos demais ambientes tem que subir escadas, e o caso da aluna sem diagnóstico que requer atenção redobrada porque não tem noção de espaço, coordenação e se perde dentro da própria escola. E ainda tem os demais alunos que por mais que não tenham deficiência também necessitam de atenção. Diante dessas quatro realidades, tenho que atender a maioria enquanto que a minoria fica sem o atendimento necessário [é duro, mas é a verdade]. E dessa forma, que eu conduzo a minha prática, as experiências do dia-a-dia e os anos que tenho em sala de aula é que me ajudam nesta prática, porque quando eu erro é pensando em acertar.*

Diante destas respostas entendemos a complexidade do processo de inclusão, pois, conforme foi relatado pela professora de ensino regular sua atuação torna-se limitada em

virtude das especificidades apresentadas por estes alunos. Entretanto, a professora da sala de recurso pode desenvolver um trabalho direcionado a necessidade de cada aluno, já que o atendimento é individualizado facilitando sua atuação.

O segundo momento referente aos objetivos as professoras responderam que: *“Os objetivos sempre tem que andar junto com o que cada criança está precisando para melhorar o seu desenvolvimento”*. (Sujeito A). A outra professora respondeu: *“Procuro associar os objetivos com as habilidades deles, pondo no contexto, e os avanços alcançados por eles por mais que a princípio pareçam pequenos naquele momento é o limite deles, já que é muito importante considerar que são crianças, que precisam de atendimento individualizado para depois partir para coletividade”*. A partir das respostas dadas percebemos a preocupação das duas professoras em atender as necessidades das crianças.

A terceira etapa da prática foi contemplada com questionamentos acerca dos conteúdos. Sobre este elemento a professora da sala de aula informa: *Os conteúdos são os mesmos, trabalhados da mesma forma para todos até porque não seria inclusão se os conteúdos fossem diferenciados, mas levo em consideração a limitação de cada aluno. Até porque numa sala de aula não encontraremos homogeneidade e sim a heterogeneidade, alguns avançam atingindo 80% outros 50% até mesmo 20% por cento do progresso deles é muito importante*. A professora da sala de recursos destaca que: *Nos conteúdos eu procuro trabalhar com assuntos que auxiliem os alunos não apenas nos conteúdos escolares, mas, também lidar com sentimentos e emoções*.

Por fim, sobre as avaliações elas relatam que: *As avaliações que faço de cada aluno atentam para o desenvolvimento deles, as questões que foram superadas, faço um relatório individualizado e vejo os avanços alcançados*. (Professora da sala de recursos). A outra diz: *Também é feita da mesma forma, mas levo em conta todas as questões que envolvem aquele aluno, sei do seu limite por isso todo e qualquer desenvolvimento na aprendizagem é válido e tem que contar*.

Além destas questões pontuamos outras que também, contribuem com este trabalho. É de pleno acordo que através destas respostas podemos perceber que as professoras possuem conhecimentos no que diz respeito aos objetivos dos jogos no desenvolvimento das crianças, como podemos observar quando mencionaram com segurança que utilizam os jogos em suas

aulas “*Sim. Por acreditar que este recurso possui muitas utilidades para o desenvolvimento infantil*”. Destaca ainda que os jogos mais utilizados por ela são “*Os jogos que possam estimular as suas percepções, coordenação motora, memória e outros aspectos dependendo de suas necessidades*”. Auxiliando [...] *no cotidiano de qualquer criança, porque isso já faz parte da sua realidade*. (Sujeito A). Já a professora da sala de ensino regular não utiliza os jogos enquanto estratégia metodológica, embora, dê ênfase à importância deste instrumento para a aprendizagem de uma forma significativa. *Seria o certo trabalhar mais não trabalho, porque teria que investir o meu próprio salário para trabalhar com jogos. Seria certo porque nós sabemos da importância dos jogos principalmente nas atividades de raciocínio lógico, nos elementos da matemática que trabalham quantidade, formas adição e subtração os jogos seriam as atividades por meios concretos, eu acho importante as atividades lúdicas porque só caderno e lápis é cansativo*.

De acordo com as respostas das professoras elas acreditam que os jogos podem contribuir com o desenvolvimento das crianças. Entretanto a professora da sala de ensino regular não utiliza esta estratégia porque segundo a mesma os recursos para financiar atividades como estas saíam do seu bolso, porém a professora, não levou em consideração que existe uma variedade de jogos que podem ser fabricados pelos próprios alunos com sucatas ou materiais de baixo custo, alguns podem ser ajustados para trabalhar na alfabetização contribuindo com a aprendizagem dos alunos.

A última questão indagava as professoras sobre a relação existente entre as estratégias feitas na sala de recursos e a sala de aula. *Sim, pois se não houver de fato esta parceria com todos os seguimentos da escola não existe a inclusão. É importante que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja complementado em sala de recurso, não no que diz respeito a conteúdos programáticos, mas no que diz respeito a ações e comportamentos e necessidades*. (Resposta da professora da sala de recursos). Porém, a resposta da professora da sala de ensino regular foi à seguinte: *Não existe nenhum tipo de relação ou troca de informações. Não sei o que acontece lá, eu não sabia nem os horários de atendimento dos alunos. No início do ano repassei os conteúdos que iria trabalhar nas unidades, mais até hoje não obtive retorno do que vem sendo trabalhado e como vem sendo trabalhado*. Quando se analisamos as duas respostas dadas percebeu-se uma contradição existente e um visível descontentamento da professora da sala de ensino regular.

4.1 – Registros e análises das observações

Os registros diários evidenciam algumas questões importantes para compreensão da realidade estudada, neste momento trago um pouco das percepções que julgo ser relevantes para entendimento deste processo.

A partir das observações feitas na escola o panorama da inclusão dos alunos com deficiência na sala de ensino regular não corresponde ao significado desta palavra, pois, continua confirmado que estas crianças estão exclusas do próprio processo da verdadeira inclusão. Com as observações compreendi que estes alunos não faziam parte daquela ação, não participavam das atividades da sala de aula. O primeiro contato que tive com o aluno A foi no momento do recreio, e visivelmente é uma criança muito ativa, neste primeiro encontro, observei como ele brincava a todo o tempo, terminado o recreio neste mesmo dia ele se negou a entrar na sala para assistir a aula, de acordo com a professora aquela situação era recorrente e cotidianamente ele se negava a participar segundo a professora ele *“não participa das aulas porque ele não queria, é um aluno cheio de vontades quando entra na sala é apenas para bagunçar. Ela tinha feito um trato com os demais alunos para ignorá-lo quando entrasse na sala porque ele só queria chamar a atenção e atrapalhar a aula”*.

Na sala de recursos a postura do aluno é diferente da evidenciada na sala de ensino regular. A criança participa das atividades de uma forma bastante interessada e gosta das atividades principalmente, as que são desenvolvidas no computador e os jogos de encaixar que exigem o raciocínio lógico. Mesmo com esse envolvimento observado a professora da sala de recursos informou que; *“ele só se comporta bem se deixá-lo fazer o ele quer, muitas vezes planejo algumas atividades e não desenvolvo porque o aluno não se dispõe a fazer, ele é um aluno que se nega a aprender”*.

Observei ainda, que o aluno durante os dias da observação compareceu apenas três dias na escola, de acordo com informações do próprio estabelecimento esta ausência ocorre muitas vezes em virtude do transporte público que os levam até a escola. Além do corriqueiro atraso na entrada dos alunos no estabelecimento de ensino, existem também outros motivos variados que impossibilita o aluno chegar até a escola utilizando este transporte.

A criança B é uma criança tímida e a professora não faz nenhuma objeção a ela, sobre ela a professora informa *“ela é um amor faz tudo direitinho não dá nenhum trabalho a*

ninguém”. A criança copia todas as atividades do quadro não faz nenhum tipo manifestação dentro da sala de aula. Essa criança foi a que mais possibilitou o contato durante as observações só faltou à aula duas vezes. Nas atividades de sala de aula percebe-se que ela faz a cópia de todas as atividades passadas pela professora. A letra é bem legível e organizada quanto à leitura ela a faz de forma silábica e não identifica seu sentido. Na sala de recursos essa criança tem uma identificação muito grande com a professora, as atividades realizadas no Atendimento foram os jogos no computador de caça as palavras relacionando a objetos, atividades utilizando labirintos para estimular a percepção e a noção de espaço, jogos matemáticos entre eles constava um denominado “Bingo da adição” onde foi distribuído uma cartela com números impressos, com o objetivo de que a criança fizesse a soma dos números sorteados, exigiam habilidades de reflexão e análise. Percebi que este jogo constituiu-se como elemento singular favorecendo o raciocínio lógico e intuitivo, a criança sentia-se bastante entusiasmada a cada acerto feito por ela, mesmo quando não acertava ela não se sentia desmotivada e pedia à professora que retirasse a próxima carta.

A criança C é inquieta levantava-se a todo o momento da cadeira, saía da sala a todo instante. Segundo a professora *“essa aluna não era para estar na sala com as demais crianças, pois, era uma criança agressiva e oferece riscos aos demais, ela nem compreende o que nós falamos para ela”*. A professora informou ainda que *“não tinha a menor condição de trabalhar com aquela criança”*. Esses registros nos levam a refletir o caráter contraditório presente na escola, no sentido de que essas crianças só são bem vindas dentro da sala se permanecer inertes a todo processo a sua volta.

A partir das observações percebi que essa criança ainda, não reconhece as letras, os números nem as cores na sala de aula sua participação é ignorada, de tal modo que ela busca a todo o momento contato com as crianças e é recriminada pela professora. Nas atividades da sala de recursos ela não possuía um horário individual como os demais, na maioria das vezes ela dividia o espaço com outra criança. As atividades que identifiquei maior envolvimento foram as que utilizavam objetos de encaixe, bem como os jogos no computador.

Diferente da atuação dos alunos na sala de aula, no Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos, os alunos participavam das atividades, com envolvimento e satisfação, alguns alunos quando terminava o horário do atendimento, negavam-se a voltar para sala de aula. Neste espaço eram desenvolvidas atividades no computador, jogos de

encaixe com formas, cores e texturas variadas e atividades que exigiam concentração e memorização.

Diante do exposto devemos refletir o verdadeiro papel desta inclusão, assumindo a necessidade de repensar acerca das possibilidades que vem sendo oferecidas a estes alunos para sua permanência concreta na sala de aula. Sabemos das dificuldades enfrentadas pelo professor submerso em uma cadeia de problemas presentes no seu cotidiano. Entretanto, reafirmamos a obrigação de todos que estão envolvidos neste processo em buscar alternativas para minimizar essa dura realidade.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança fora do espaço escolar é cercada pelo entusiasmo, alegria, a brincadeira sempre envolvida em seus jogos com seus brinquedos em um desenvolvimento saudável. No espaço da sala de aula o modelo de educação enseja por crianças imóveis desprovidas do que inerente a sua própria essência. Isso nos faz pontuar como o brincar que está envolvido nos jogos, com suas contribuições que podem promover o desenvolvimento por meio da troca de informações mediada entre as próprias crianças, não é utilizado com mesma dinâmica motivacional na relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Cagliari (1992) sintetiza que *ninguém aprende sem motivação*. Enfatizando ainda, que é importante que o professor procure “*dar motivos para que o aluno aprenda a ler e a escrever*”. (CAGLIARI, p. 102). Assim, transportando essa idéia para o tema em questão, é perceptível que precisamos fazer com que a aprendizagem faça sentido para a criança, proporcionando meios para que o aluno sinta prazer em aprender, a partir da motivação oferecida pelo professor, à utilização dos jogos no contexto escolar fará sentido para a alfabetização.

Diante da proposta deste trabalho, concluímos que a deficiência em si não se configura como componente irreversível à aprendizagem, porém, é importante que seja oferecido aos indivíduos com deficiência, alternativas que efetivem suas possibilidades em aprender, uma vez que, o processo de alfabetização para qualquer criança é muito complicado.

Desse modo, comprometendo-nos com uma perspectiva que nos permite entender so a deficiência, não como limitação em si, mas como a capacidade de enxergar o outro de forma a não mais o restringir dentro de suas potencialidades, é que atribuímos, em síntese, a necessidade de articular as possibilidades que a inclusão traz nesse contexto. Por certo, ao reconhecer que a pessoa com deficiência apresenta em sua essência, diferentes possibilidades para se constituir como ser singular e em potencial, é que encaramos uma inclusão que realmente esteja voltada para uma educação de qualidade para todos e não essa inclusão imposta a todo custo, sem uma reflexão sobre a atuação pedagógica.

Assim, faz-se necessário, diante do exposto neste trabalho, reconhecer que a inclusão, ao ser vista de um modo particularizado que busca repensar o processo educacional de um

ângulo que atinja a todos sem discriminação, trará um novo conceito de escola que não mais exclua o aluno, mas adapte-se a ele a fim de promover uma sociedade mais justa. Para tanto, a escola precisa reorganizar-se e transformar seu modo de ver o aluno, ou seja, sem o estigma e sem a concepção de diferença tomando espaço no ambiente de vivências e experiências de vida do aluno. Nesses aspectos, esta pesquisa traz como contribuição a reflexão deste assunto e a urgente necessidade de procurar alternativas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Por fim, se faz necessário refletir acerca da posição da escola frente às dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como as estratégias adotadas para promover a aprendizagem, pois, mesmo com as considerações de relevância dos jogos para a aprendizagem percebemos uma contradição acerca do uso dos jogos como estratégia metodológica dentro da sala de aula, ou seja, a professora considerava sua utilidade, entretanto não se utilizava deste procedimento.

Contudo, esta pesquisa oferece um leque de assuntos para futuros aprofundamentos nas questões por hora abordadas, pois, tratou de elementos bastante complexos, evidenciando ainda, a necessidade de investir em pesquisas posteriores, sobretudo no que se refere às estratégias metodológicas utilizadas na fase inicial, para viabilizar as habilidades da leitura e escrita que são os conteúdos básicos da aprendizagem na alfabetização, certamente, em um momento posterior constituem-se como base e técnicas para dominar, o restante desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME – USP, 1996. 110 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história da escrita**. São Paulo: Scipione, 1992.
- _____ **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____ **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2007.
- GOMES, Adriana Limaverde L. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios de aprendizagem**, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREITAS, MARIA T. de A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação**: um intertexto. Editora Ática, 1994.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1980.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, L.S.et AL. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. Série: Pensamento e ação no magistério.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE (A)

(Entrevista aplicada a professora da sala de ensino regular)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Cidade Universitária Prof. José Aloísio Campos, 13 de junho de 2011.

Venho por meio deste solicitar a colaboração de vossa senhoria para responder as questões abaixo que servirão para compor o quadro de dados da minha monografia que traz como temática “ **A prática pedagógica com crianças com dificuldades de aprendizagem: realidade e possibilidades**”. Certa de que contarei com sua colaboração desde já agradeço.

Entrevista

Professora da sala de ensino regular

1. Formação

1.1- Qual a sua formação?

Sou formada em Pedagogia.

1.2- Há quantos anos você atua nesta área?

No Estado há 31 anos. Sendo que só passei cinco anos afastada da sala de aula desenvolvendo outras funções.

1.3- Possui formação específica na área de Educação Inclusiva? Qual?

Tenho especialização em Psicopedagogia.

1.4- Durante sua formação você foi preparada para trabalhar com crianças que tem dificuldades de aprendizagem?

Na formação acadêmica não tive orientação de como trabalhar a questão da deficiência no máximo tive contato com alguns textos que trabalhavam o assunto em virtude de uma ou outra disciplina, mas, nada que me desse suporte para trabalhar com crianças com deficiência. Fui procurar este suporte na pós-

graduação justamente por perceber esta necessidade, ou melhor, carência, para me dar suporte na minha atuação.

1.5- Essa formação lhe auxilia de que forma na sua prática pedagógica?

Auxilia no sentido de ter conhecimentos que antes não tinha, a respeito deste assunto, mas, minha formação (Pós-Graduação) teve conhecimento não da deficiência ou como trabalhar com crianças assim. O conhecimento que tive foi especificamente relacionado à dificuldade de aprendizagem para aquelas crianças consideradas “normais”.

1.6- Qual é sua conceituação sobre deficiência?

Eu creio que deficiência seja um termo adotado, para os sujeitos que não se enquadram ao padrão de normalidade definido pela medicina, pela sociedade e por nós mesmos. Na escola quando o aluno não corresponde a solicitações de aprendizagem ou não atendem nem se encaixam nos padrões considerados “normais” são classificados como portadores de deficiências ou de dificuldades de aprendizagens.

1.7- Você acredita que de alguma maneira o professor pode identificar deficiência dentro da sala de aula? Como?

Sim. Acredito mesmo sem a formação necessária o professor pode perceber, mas, não pode diagnosticar e muito menos desenvolver um trabalho eficiente sem o respaldo de uma equipe especializada no assunto.

1.8- Na sala de aula quais são as principais dificuldades deparadas para trabalhar com estes alunos durante a alfabetização?

A principal é a dificuldade enfrentada é na leitura, essa carência torna-se mais difícil de ser suprida devido à falta de materiais didáticos para trabalhar com esses alunos. As crianças que nesse processo ainda, não compreendem o som das letras, e agrava a dificuldade de aprendizagem nesse sentido porque fica difícil de trabalhar somente com quadro, giz e apagador esse procedimento torna-se cansativo pouco atraente digo que até é desmotivador.

1.9- Você atribui essas dificuldades a que fatores?

Justamente a falta de recursos e matérias didáticos, pois, eu não consigo entender como pode alfabetizar sem visualizar nada. É como trabalhar no escuro não há estímulo, visual, auditivo ou coisa do gênero.

1.10- Você tem algum problema para lidar com crianças com deficiência na sala de aula?

O que mais me incomoda é a demora do CREESE para responder com um diagnóstico da deficiência desta criança para sinalizar as providências que devem ser tomadas. Nós estamos no meio do ano e não tivemos nenhuma resposta de uma criança que foi encaminhada para lá no início deste ano. E quando o diagnóstico chega muitas vezes eu não tenho nem acesso a eles, eu não conheço as necessidades dos meus alunos, isso é uma contradição muito grande. Eu vejo esta inclusão como uma falta de compromisso não fazem nenhuma capacitação, colocam os alunos na sala e não apresenta nenhum material disponível para trabalhar com estes alunos. Vejo que este mesmo Ministério Público que defende a entrada dessas crianças no ensino regular deveria cobrar também do Estado a efetivação desta inclusão. Diferente dessa coisa mascarada que vemos.

1.11- Que considerações você faz a respeito da formação atual dos professores, neste cenário no tocante preparação para incluir alunos com deficiência em classes regulares?

As Universidades precisam rever urgentemente seus currículos para atentar para a formação destes profissionais, porque da maneira que estão sendo formados não são capacitados para esta ação, existe dentro da Universidade um currículo com algumas disciplinas que trabalham superficialmente essa questão mais a realidade é bem diferente. Quanto aos professores que já estão atuando na área sem capacitação o Estado precisa rever seu papel e essa política de inclusão. Os gestores precisam assumir esta postura tentando atender primeiro individualmente de acordo com sua necessidade e depois encaminhá-lo para o coletivo.

2. A partir da constatação das dificuldades de aprendizagem como você organiza sua:

2.1- A metodologia

Falar de metodologia na minha prática é muito complicado, porque, na sala de aula eu tenho quatro realidades diferentes, a criança que tem comprometimento motor e requer atenção, o caso do outro aluno que tem limitação física, que também precisa de ajuda,

veja a contradição o aluno com deficiência física em um espaço que para ter acesso à sala de aula e aos demais ambientes tem que subir escadas, e o caso da aluna sem diagnóstico que requer atenção redobrada porque não tem noção de espaço, coordenação e se perde dentro da própria escola. E ainda tem os demais alunos que por mais que não tenham deficiência também necessitam de atenção. Diante dessas quatro realidades, tenho a maioria enquanto que a minoria fica sem o atendimento necessário [é duro, mas é a verdade]. E dessa forma, que eu conduzo a minha prática, as experiências do dia-a-dia e os anos que tenho em sala de aula é que me ajudam nesta prática, porque quando eu erro é pensando em acertar.

2.2-Os objetivos

Procuro associar os objetivos com as habilidades deles, pondo no contexto, e os avanços alcançados por eles por mais que a princípio pareçam pequenos naquele momento é o limite deles, já que é muito importante considerar que são crianças, que precisam de atendimento individualizado para depois partir para coletividade.

2.3- Conteúdos

Os conteúdos são os mesmos, trabalhados da mesma forma para todos até porque não seria inclusão se os conteúdos fossem diferenciados, mas levo em consideração a limitação de cada aluno. Até porque numa sala de aula não encontraremos homogeneidade e sim a heterogeneidade, alguns avançam atingindo 80% outros 50% até mesmo 20% por cento do progresso deles é muito importante.

2.4-Avaliação

Também é feita da mesma forma, mas levo em conta todas as questões que envolvem aquele aluno, sei do seu limite por isso todo e qualquer desenvolvimento na aprendizagem é válido e tem que contar.

2.5-Você trabalha com a perspectiva dos jogos como estratégia metodológica para facilitar a aprendizagem? Por quê?

Seria o certo trabalhar mais não trabalho, porque teria que investir o meu próprio salário para trabalhar com jogos. Seria certo porque nós sabemos da importância dos jogos principalmente nas atividades de raciocínio lógico, nos elementos da matemática que trabalham quantidade, formas adição e subtração os jogos seriam as atividades por meios concretos, eu acho importante as atividades lúdicas porque só caderno e lápis é cansativo.

2.6-Qual a relação entre as estratégias feitas na sala de recurso e a sala de aula?

Como são refletidas dentro da sala de aula? Existe uma troca de informações, uma Parceria?

Não existe nenhum tipo de relação ou troca de informações. Não sei o que acontece lá, eu não sabia nem os horários de atendimento dos alunos. No início do ano repassei os conteúdos que iria trabalhar nas unidades, mais até hoje não obtive retorno do que vem sendo trabalhado e como vem sendo trabalhado.

APÊNDICE (B)

(Entrevista aplicada a professora da sala de recursos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Cidade Universitária Prof. José Aloísio Campos, 15 de junho de 2011.

Venho por meio deste solicitar a colaboração de vossa senhoria para responder as questões abaixo que servirão para compor o quadro de dados da minha monografia que traz como temática “ **A prática pedagógica com crianças com dificuldades de aprendizagem: realidade e possibilidades**”. Certa de que contarei com sua colaboração desde já agradeço.

Entrevista

Professora da sala de recursos

1. - Formação

1.1- Qual a sua formação?

Licenciatura Plena em Educação Física

1.2- Há quantos anos você atua nesta área?

Há 7 anos

1.3- Possui formação específica na área de Educação Inclusiva? Qual?

Sim Especialização em Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado e vários cursos de formação continuada em educação inclusiva.

1.5- Durante sua formação você foi preparada para trabalhar com crianças que tem deficiência?

Não no período de formação acadêmica.

1.6- Essa formação lhe auxilia de que forma na sua prática pedagógica?

Minha formação acadêmica me auxilia bastante no que diz respeito a estratégias de ensino e também ao atendimento a alunos com deficiência física principalmente.

1.7- Qual é sua conceituação sobre deficiência?

Segundo a Organização mundial da saúde deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. E eu defino deficiência também a partir desse conceito, mas, faço uma ressalva, que embora, a deficiência seja ligada a perda dessas funções não podemos negligenciar a capacidade que possuem as pessoas com deficiência.

1.8- Você acredita que de alguma maneira o professor pode identificar Dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula? Como?

Sim, porém não cabe ao professor diagnosticar alunos, este apenas pode sinalizar para algo que ele considerar fora dos padrões de normalidade.

1.9- No Atendimento Educacional Especializado quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos durante a alfabetização?

O atendimento Educacional Especializado é feito para complementar ou suplementar as necessidades dos alunos, então este não trabalha como um alfabetizador, este interage com as principais dificuldades dos alunos no processo de inclusão e dos professores de sala de aula comum, porém acredito que uma das maiores dificuldades ainda seja a falta de recursos.

1.10- Você atribui essas dificuldades a que fatores?

A falta de compromisso das autoridades com a educação de uma forma geral.

1.11- Que considerações você faz a respeito da formação atual dos professores, neste cenário no tocante preparação para incluir alunos com deficiência em classes regulares?

Durante os últimos anos muitos cursos de formação foram oferecidos aos professores da rede estadual, porém o quantitativo de vagas ainda foi pouco e também esta formação atendeu somente aos professores que estão em sala de recursos, sendo que na verdade seria interessante que os professores do ensino

regular também fossem contemplados com tal formação para que pudessem está preparados para trabalhar com tal clientela.

2. A partir da constatação da deficiência como você organiza sua prática pedagógica.

2.1A metodologia

O Atendimento Educacional Especializado é um atendimento Educacional individualizado e por isso o plano é feito de forma individual para atender as necessidades específicas de cada aluno. Os métodos que utilizo têm que atender a necessidade de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

2.2-Os objetivos

Os objetivos sempre tem que andar junto com o que cada criança está precisando para melhorar o seu desenvolvimento.

2.3Conteúdos

Nos conteúdos eu procuro trabalhar com assuntos que auxiliem os alunos não apenas nos conteúdos escolares, mas, também lidar com sentimentos, emoções.

2.4-Avaliação

As avaliações que faço de cada aluno atentam para o desenvolvimento deles, as questões que foram superadas, faço um relatório individualizado e vejo os avanços alcançados.

2.5-Você trabalha com a perspectiva dos jogos como estratégia metodológica para facilitar a aprendizagem? Por quê?

Sim. Por acreditar que este recurso possui muitas utilidades para o desenvolvimento infantil.

2.6-Depois diagnóstico de uma criança que possui deficiência quais são os jogos mais utilizados como facilitador de aprendizagem?

Os jogos que possam estimular as suas percepções, coordenação motora, memória e outros aspectos dependendo de suas necessidades.

2.7-De que forma as estratégias metodológicas como os jogos ajudam você na sua prática pedagógica?

É muito importante o uso do lúdico no cotidiano de qualquer criança, porque isso já faz parte da sua realidade.

2.8-O que você acredita que a escola poderia fazer para atender melhor as crianças que tem deficiência?

Seria importante que a escola fosse totalmente acessível do ponto de vista arquitetônico, pois ainda existem muitas barreiras que atrapalham os avanços das crianças.

2.9- Do início do Atendimento as crianças que tem síndrome de Noan e o aluno que tem paralisia cerebral quais foram os avanços percebidos por você?

A criança já avançou bastante, pois algumas barreiras do ponto de vista pedagógico e motor já foram vencidas. No início do atendimento Educacional Especializado ela apresentava dificuldades motoras mais elevadas, reconhecimentos das letras, das cores e dos números que também já podem ser observados como desenvolvimento. Já o aluno que tem PC (paralisia cerebral) é um aluno que ainda requer um maior trabalho para auxiliar no seu desenvolvimento, já percebemos alguns avanços mais poderiam ser mais ele falta muito ao atendimento é um aluno ausente neste sentido porque falta muito isso compromete o seu desenvolvimento.

2.10- Quais são as atividades desenvolvidas com mais frequência que atendem as necessidades destas crianças?

Atividades de coordenação, socialização. Percepção, memorização e raciocínio lógico.

2.11- Qual a contribuição dessas atividades no desenvolvimento da aluna?

Sua contribuição é primordial, pois estas são as necessidades deste alunos.

2.12- Qual a relação entre as estratégias feitas na sala de recursos e a sala de aula?

Como são refletidas dentro da sala de aula? Existe uma troca de informações, uma Parceria?

Sim, pois se não houver de fato esta parceria com todos os seguimentos da escola não existe a inclusão. É importante que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja complementado em sala de recurso, não no que diz respeito a conteúdos programáticos, mas no que diz respeito a ações e comportamentos e necessidades.