



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

VALDÊNIA DE LIMA BARROS

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL A PARTIR DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

CAMPINA GRANDE
NOVEMBRO/2017

VALDÊNIA DE LIMA BARROS

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL A PARTIR DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

Artigo apresentado como exigência do
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
UEPB - Universidade Estadual da
Paraíba, para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.(a) Diana Sampaio
Braga

CAMPINA GRANDE- PB

NOVEMBRO/2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do Trabalho de Conclusão de Curso.

B277p Barros, Valdênia de Lima.
O processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual a partir dos jogos pedagógicos [manuscrito] : / Valdênia de Lima Barros. - 2017
50 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Diana Sampaio Braga, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização. 2. Deficiência intelectual. 3. Sala de recurso. 4. Jogos educativos. 5. Lúdico.

21. ed. CDD 371.337

VALDÊNIA DE LIMA BARROS

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL A PARTIR DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

Trabalho apresentado como exigência do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da UEPB-Universidade
Estadual da Paraíba, para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 27/05/97

BANCA EXAMINADORA



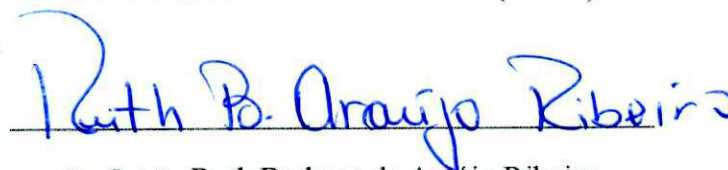
Profª. Drª. Diana Sampaio Braga (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Me. Livânia Beltrão Tavares

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Me. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICATÓRIA

Primeiramente ao meu Jesus lindo, minha filha Maria Isabel, ao meu esposo Nathan Barros, a minha avó Maria de Sant' Anna, a minha mãe Vera Lúcia, a minha tia Alzira e todos da minha família torcedores da minha vitória.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Jesus lindo que me fortificou para que eu não desistisse que sempre esteve ao meu lado dando-me sabedoria, inteligência e discernimento em todo o decorrer da minha vida e dos meus projetos de vida. Obrigada Jesus por se fazer presente em minha vida sempre.

A Prof^a. Diana Sampaio, por você aceitar ser orientadora deste trabalho, você foi uma luz para mim. Sempre se fez presente todas as vezes que solicitei a sua ajuda, me fornecendo material, fazendo toda a correção necessária e sempre muito pontual e atenciosa.

Agradeço também a Prof^a. Ms. Livânia Beltrão por todo carinho e paciência que você teve comigo e pela grande contribuição que você teve neste trabalho, uma pessoa extraordinária uma excelente profissional digna de toda a minha admiração e respeito.

Agradeço a minha filha Maria Isabel e ao meu esposo Nathan Barros, que tiveram paciência nos momentos difíceis e me compreenderam nos momentos de minha ausência, tudo o que tenho feito e para a realização dos nossos planos e projetos profissionais, obrigada por me entender e está ao meu lado sonhando comigo, amo vocês com todas as forças do meu coração.

Agradeço a minha avó, minha tia Alzira, Minha mãe, minhas irmãs e todos os meus familiares e amigos que me apoiaram e de uma certa forma me ajudaram e estavam na torcida da concretização dos meus sonhos.

Agradeço a todos os meus professores que foram atenciosos e excelentes profissionais e que trouxeram grandes contribuições para que eu possa crescer tanto na minha vida profissional como pessoal.

Agradeço por ter participado pela a oportunidade de ter sido aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)- UEPB e pela a oportunidade de ter contato com a sala de aula em duas determinadas escolas do município de Campina Grande coma a professora supervisora Ana Célia e Elisabete Vale e a coordenadora Prof^a Dra. Paula Almeida de Castro. É com imensa gratidão que agradeço a todos pela contribuição para a finalização deste Trabalho de Conclusão de Curso. Muito Obrigada!

“Vou enviar um anjo adiante de ti para te proteger no caminho e para te conduzir ao lugar que te preparei.” (Êxodo 23: 20-21).

INTRODUÇÃO.....	07
1 A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ANTIGUIDADE.....	09
1.1 Como as pessoas eram vista a partir do século XIX.....	11
1.2 O processo de integração da Educação Especial.....	13
1.3 Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	14
1.4 Constituição Federal de 1988.....	15
1.5 Declaração de Salamanca.....	16
1.6 Lei de Diretrizes e Bases.....	16
1.7 Atendimento Educacional Especializado e sua importância para a criança com deficiência.....	17
1.7.1 O Atendimento Educacional Especializado.....	17
1.7.2 A importância do professor do AEE.....	19
1.8 Deficiência Intelectual.....	22
1.8.1 O que é?.....	22
1.9 O processo de Alfabetização das pessoas com Deficiência Intelectual.....	24
1.10 Os jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.....	27
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
2.1 Tipo de Pesquisa.....	29
2.2 Cenário da pesquisa.....	31
2.3 A análise dos dados coletados.....	32
2.4 Participantes da pesquisa.....	33
2.4.1 Apresentação do Estudo de Caso.....	33
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como ocorre o processo de alfabetização das crianças com Deficiência Intelectual (DI) e abordar a utilização dos jogos como um recurso pedagógico. Fez-se necessário conhecer como a deficiência foi representada e tratada ao longo da história e ressaltar as suas conquistas na sociedade. Destacamos as políticas públicas, entre elas estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição Federal 1988, a Declaração de Salamanca e por fim a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Citamos também a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relevância no desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada foi um estudo de caso em que apresentamos o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual. O locus da pesquisa ocorreu na sala de recurso multifuncional, no período do atendimento e o sujeito da pesquisa foi um aluno com deficiência intelectual, incluído em uma escola municipal da rede pública da cidade de Campina Grande. Buscamos através dessa pesquisa mostrar o processo de alfabetização de uma criança com deficiência Intelectual, a trajetória que elas percorrem na aquisição da leitura e escrita e os jogos pedagógicos como uma ferramenta importante nesse processo de ensino e aprendizagem. Com os resultados obtidos, entendemos que a criança com Deficiência Intelectual percorre os mesmos caminhos na aquisição da leitura e escrita das demais crianças, porém de uma forma mais lenta. Conclui-se que os jogos pedagógicos são um instrumento facilitador da aprendizagem e que contribui no desenvolvimento da leitura e escrita da criança com DI.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Deficiência Intelectual. Sala de Recurso.

INTRODUÇÃO:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que oferece aos profissionais o conhecimento, aprendizado de técnicas, utilização de recursos e jogos pedagógicos voltados para o desenvolvimento das suas necessidades com o objetivo de fazer com que a criança desenvolva e avance dentro de suas potencialidades. Porém, percebe-se que um dos principais problemas enfrentados hoje pelas escolas são os baixos rendimentos das crianças com deficiência Intelectual em relação à alfabetização das mesmas.

A dificuldade de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é uma característica comum em quem tem deficiência intelectual. Essa imaturidade do sistema neurológico necessita de estratégias que servirão para a criança desenvolver a capacidade de relacionar o falado com o escrito.

Com isso, se faz necessário conhecer a realidade do aluno, seja a partir do seu contexto social levando em consideração os seguintes aspectos: a realidade familiar, suas características pessoais, seus interesses, como é o seu processo de aprendizagem, suas necessidades de aprendizagem e principalmente o que ele já sabe e o que está em vias de aprender.

Este artigo traz os dados de uma pesquisa que analisou o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual através dos jogos pedagógicos utilizados na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) de uma escola da rede pública no município de Campina Grande.

A escolha desse tema surgiu ao analisar o quanto a leitura é extremamente importante para a vida de qualquer ser humano, pois ela nos acompanha em todos os momentos de nossa vida por isso é importante despertar na criança com Deficiência Intelectual (DI) o interesse pela leitura. Já que a leitura tem o poder de extrair dos alunos sentimentos retraídos, emoções oprimidas, desenvolve o senso crítico e intelectual, estimula o seu imaginário e permite que algumas barreiras e conceitos sejam quebrados.

Um estudo nesta linha se justifica pela grande carência de artigos abordando a temática, como também pela contribuição que pesquisas com este tema possam oferecer tanto ao estudo das crianças com deficiência intelectual como para os pais que já enfrentaram tantas barreiras para proporcionar a seus filhos possibilidades de incluí-los nas escolas regulares, além de profissionais que trabalham ou pretendem trabalhar na área.

O presente projeto pretende ainda refletir sobre o papel que os jogos desempenham na vida da criança e sua importância para o desenvolvimento intelectual, psicológico e afetivo já que, pela riqueza de motivações, sugestões e de recursos que oferecem, podem despertar na criança o interesse pela leitura e pela escrita. Portanto buscaremos compreender a importância da sala de recurso no processo de formação dessas crianças auxiliando no processo da leitura e da escrita, a partir dos jogos pedagógicos.

Iremos utilizar como ponto de partida os jogos pedagógicos (alfabeto móvel, alfabeto móvel sílabas, memória alfabética, memória alfabética, batalha de palavras, trinca mágica, caça-rimas, bingo das letras e mais uma) como ferramenta para o

desenvolvimento da leitura e da escrita. É importante conhecer o ritmo de cada aluno e a partir da necessidade de cada um desenvolver suas potencialidades e observar sua hipótese de leitura e de escrita procurando entender o que eles pensam, raciocinam e formulam.

Nesse processo de alfabetização das crianças com DI serão utilizados os jogos pedagógicos que servirão como ferramentas de apoio no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita das mesmas. Essa ferramenta tem o poder de fazer com que a criança comece a desenvolver as suas habilidades de leitura, escrita e raciocínio. Levar a criança a encontrar soluções e chegar a uma conclusão lógica e convincente. O uso dos jogos no processo de alfabetização das crianças com Deficiência Intelectual (DI) estimula o exercício da mente, dinamiza o processo de ensino e aprendizagem estimulando a aceitar o medo e vencê-lo, a perder e ganhar quando se joga em equipe.

Cabe ressaltar também, que os jogos têm a magia e um encantamento capazes de despertar na criança todo um potencial criativo, é uma força capaz de transformar a realidade do aluno quando trabalhada adequadamente além de oportunizar situações, nas quais as crianças possam interagir em seu processo de construção de conhecimentos possibilitando, assim o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, é extremamente importante que essas crianças utilizem essa ferramenta de auxílio em seu processo de alfabetização, tendo em vista que ela contribuirá para que a mesma avance e desenvolva no seu processo de leitura e de escrita. Pois sabemos da importância de se saber ler e escrever perante a sociedade. Para tudo o que fazemos se faz necessário sabermos ler, seja para pegar um ônibus, viajar de um lugar para o outro, ir ao mercado, pagar uma conta tudo o que fazemos utilizamos a leitura e essas crianças, como futuros cidadãos, necessitarão ser incluídos nessa sociedade como qualquer outra pessoa.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho se deu a partir de uma pesquisa qualitativa, buscando uma investigação científica através de uma pesquisa-ação onde todos estão envolvidos na solução de problemas e na busca de estratégias que busquem encontrar soluções para o problema e o estudo de caso. O lócus da pesquisa se deu na sala de recursos multifuncional em uma determinada escola na rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB. O sujeito participante da pesquisa foi um aluno com Deficiência Intelectual.

1. A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ANTIGUIDADE

Na antiguidade as crianças com deficiência eram tratadas como se não existissem como animais, como uns inconsequentes. Segundo Silva (2009, p.93) “Presume-se que eram considerados como “monstros” todos os recém-nascidos que tivessem características bem diferentes dos normais, com membros a mais ou a menos e também aqueles que apresentassem alguma deformidade muito séria”. O autor mostra que perante a sociedade não serviam para nada, eram totalmente rejeitados e a principal atitude tomada era abandoná-los à própria sorte até a morte.

Na Grécia antiga, os deficientes eram escondidos e sacrificados. Em Esparta, o pai era obrigado a levar o filho para uma comissão de anciãos que examinavam as crianças, se elas fossem crianças fortes e robustas eram deixadas com seus pais até uns 7anos de idade e a partir dessa idade o estado era responsável por educá-las para as guerras. Do contrário, as crianças com deficiência física ou mental eram sacrificadas, abandonadas ou jogadas em precipícios, como nos mostra o autor:

No entanto, ‘Se lhe parecia feia, disforme e franzina’, como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado “Apothetai”, que significa “depósito”. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a ser lançada e encontrar sua morte[...]. (SILVA, 2009, p.86)

Já as pessoas que depois de adultas tornavam-se deficientes devido ao militarismo e com isso eram frequentes as amputações de pernas, braços, mãos nos campos das batalhas, pouco se ouvia falar deles, mesmo sabendo que eles lutaram para defender os interesses das classes dominantes, não existia respeito, amor ao próximo. Estamos falando na época de culto a um corpo atlético e perfeito e quem não estivesse dentro pelo menos dos padrões da normalidade era considerado um nada, lançado fora.

Logo que se deu inicio a Era Cristã, foi estabelecida, de acordo com as leis da época, a prática de asfixia e afogamento das crianças recém-nascidas com má formação, o que levou as pessoas da época como nos mostra Silva (2009, p. 157) que:

Devido à ignorância imperante, as epidemias as doenças mais graves, as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as

malformações congênitas eram considerados como verdadeiros sinais de ira celeste e taxados como ‘castigo de Deus. E todos passaram a acreditar nessa crendice imposta pela igreja.

Percebemos que em Roma muitas dessas crianças, quando não eram sacrificadas, eram excluídas do convívio das demais crianças e isso quando não eram abandonados nas ruas ou em cestas nos rios, os escravos ou os mendigos as encontravam e as criavam para mais tarde servirem de pedinte de esmola nas ruas, elas tornavam-se escrava dos escravos e eram exploradas.

Durante toda a Idade Média e principalmente durante os seus séculos mais obscuros, crianças que nasciam com seus membros disformes tinham pouca chance de sobreviver, devido às crenças e as histórias fantásticas transmitidas pelas mulheres que praticavam a função de curiosas ou aparadeiras. Essas crianças cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas ou desprezadas (SILVA, 2009, p. 158).

Porém, com a assunção das ideias cristãs, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas com outro olhar pela igreja, passaram a ser consideradas como possuidoras de uma alma e criaturas de Deus. No entanto, continuavam a ser ignoradas e lançadas à própria sorte, dependendo dos ditos “normais” para conseguir se manter e sobreviver.

Só a partir do século XVIII, com a ciência moderna, as pessoas começaram a se organizar em prol de uma conscientização, propondo medidas e ações para as pessoas com deficiência, ocorrendo os primeiros movimentos em defesa dos seus direitos na Europa e mais tarde em outros países, como Estados Unidos e Canadá. Foram criados os primeiros institutos, como mostra as autoras:

Entretanto, assim como no ensino regular, foi com a revolução Francesa que a escolarização dessas pessoas passou a ser gerida pelo Estado, com a criação do primeiro Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e o Instituto para os Cegos de Nascimento (CARVALHO; SOARES, 2012, p.15).

As autoras mostram que, apesar dessas instituições serem muito parecidas com os hospícios, duas características fundamentais as tornavam diferentes nesse processo, que era a perspectiva de recuperação e de aprendizagem e a condição de que nem todos os alunos eram obrigados a ficar internados.

1.1 Como a deficiência era vista a partir do século XIX

Somente neste século é que as famílias começaram a assumir responsabilidade e se organizar, dando início a uma nova fase, constatando-se a necessidade de atenção especializada às pessoas com deficiência e não unicamente abrigos e hospitais:

Foi no século XIX que a sociedade começou a assumir responsabilidades, sobejamente reconhecidas para com as pessoas portadoras de deficiência. Até o século XVI, durante o fortalecimento da Renascença, os homens em geral ainda relacionavam muito do que aconteciam ao ser humano à força das superstições, das diversas credências dominantes e do sobrenatural. Mas, do século XVI em diante, o mundo já se acostumara a examinar fatos em termos mais práticos e naturais (SILVA, 2009, p.189).

O autor nos mostra que o século XIX foi importante para a história da Educação Especial, mudando essa visão de que essas pessoas com deficiência eram frutos de castigos por parte dos religiosos e passou a se desenvolver, a ter outro olhar, uma visão mais científica, desenvolveram-se estudos e pesquisas na área da medicina, houve a organização de serviços para atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos, além de iniciativas oficiais e particulares.

No Brasil vários institutos foram criados. Assim surgem as chamadas escolas especiais, conhecidas como o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 12 de outubro de 1854 no Rio de Janeiro, se tornando assim a primeira escola de cegos do Brasil, fundada por intermédio de D. Pedro II.

Em termos de empreendimentos concretos, nada havia sido feito no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854 a não ser algumas iniciativas privadas de mero alojamento, asilo ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas. Mas no dia 17 de setembro de 1854, foi inaugurado por D. Pedro II o primeiro recurso de iniciativa da coroa brasileira, ainda modesto, mas bastante significativo: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (SILVA, 2009, p. 206).

Sendo este a principal influência do Imperador para que o mesmo viesse a criar o 1º Instituto especializado para pessoas cegas da América do Sul. Em 17 de maio de 1890, o nome do Instituto é substituído por Instituto Benjamin Constant (IBC) sob o decreto de número 408, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Guimarães. Em Setembro de 1857, foi fundado por D. Pedro II, o

Imperial Instituto de Surdos-Mudos com a presença de apenas dois alunos e sob influência de Hernesto Huet foi possibilitado, em 1856, um acréscimo no número de estudantes.

Em 1957, foi denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e, nesse espaço, foram realizadas diversas oficinas como: sapataria para meninos. A partir dessas fundações, foram realizadas diversas discussões através de congressos que possibilitaram debater a educação especial, tendo em vista o currículo e a formação de professores surdos e cegos, além dos recursos financeiros que foram destinados aos mesmos, contribuindo para diversas ações voltadas para o atendimento pedagógico aos deficientes no Brasil.

1.2 O Processo de Integração e Inclusão da Educação Especial

O processo de integração se deu para que os alunos portadores com alguma deficiência adquirissem o direito à educação a partir do princípio de igualdade e não de forma segregadora. Segundo os autores podemos perceber que:

A ideia de integração esteve estreitamente associada a utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. Dessa perspectiva mais política, a necessidade, da integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 22).

Podemos perceber que a integração permite aos alunos com deficiência ser escolarizado nas escolas regulares porém de uma forma que os segregou essas crianças, o que nos leva a refletir acerca dos Informes que foram dividido em três principais formas de integração, que são a física, social e fundamental. Os autores afirmam que:

A integração física ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são inseridas na escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, embora possam compartilhar alguns lugares, como o pátio ou o refeitório. A integração social supõe a existência de unidade ou classes especiais na escola regular, em que os alunos escolarizados nelas realizam algumas atividades comuns com os demais colegas, como jogos e atividades extra escolares. Finalmente, a integração funcional é considerada a forma mais completa de integração. Os alunos com necessidades educacionais especiais participam, em tempo parcial ou completo, nas classes de ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 24).

Com isso, percebe-se que esses alunos foram incluídos apenas no aspecto físico, pois, a escola não se modificou para atender as necessidades dos mesmos. Por outro lado, esses alunos foram elementos importantíssimos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração para que houvesse essa quebra de barreiras entre escolas e deficientes; abriram caminhos para o surgimento do paradigma da inclusão que é uma proposta mais atual e discursiva. Nesse sentido os autores afirmam que:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (Glat e Nogueira, 2002, p. 26 apud MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 42).

Com isso, percebe-se que o processo de Inclusão nos traz propostas formuladas a partir da consciência da diversidade humana, trabalhando nas escolas esses valores e tentando oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais recursos na sala de aula regular para que toda a classe estudantil possa vivenciar essa diversidade com respeito à individualidade de cada um.

1.3 Declaração Universal dos Direitos Humanos

Para ser posta em prática, é necessário que a educação inclusiva esteja pautada nas políticas públicas da educação no Brasil, podemos destacar algumas delas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que é um documento marco na história dos direitos humanos e foi elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Segundo o documento podemos destacar que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (art. 02).

Foi proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral da organização das Nações unidas (ONU) como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos garantindo uma educação de qualidade para todos e realizando transformações que venham garantir esses direitos.

1.4 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV).

Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever

do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

1.5 Declaração de Salamanca

A conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada entre 7 e 10 de julho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca elaborou a Declaração de Salamanca tratando de princípios políticos e práticas nas respectivas áreas das necessidades educativas especiais:

Essa proposição foi incluída de forma implícita na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994 UNESCO e Ministério da Educação e Ciência, 1994. Dela participaram representantes de 88 países e 25 organizações internacionais relacionadas à educação. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 26).

Uma das questões centrais é a inclusão das crianças, dos jovens e dos adultos com algum tipo de deficiência ser incluso nas escolas e serem respeitados dentro de suas potencialidades e limitações. De acordo com os autores podemos perceber que:

As escolas regulares com orientação integradora representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e obter a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em suma, a relação custo-eficácia de todo o sistema educacional. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 26).

Contudo, percebe-se que os sistemas educacionais devem ter como intuito os programas devem ter como intuito colaborar para uma maior adaptação desses alunos de forma que haja uma preocupação em colocar em prática as posições dos documentos oficiais.

1.6 Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente, lei nº 9.394 /96 reserva o capítulo V inteiramente à educação especial, definindo o Artg. 58º como uma “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos que apresentam necessidades especiais”.

No mesmo capítulo no artigo 59 (BRASIL, 1996, p. 19) ela ressalta que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

1.7 O Atendimento Educacional Especializado e sua importância para a criança com deficiência

1.7.1 O Atendimento Educacional Especializado – AEE

O Atendimento Educacional especializado (AEE) é um serviço desenvolvido na rede regular de ensino que tem o objetivo de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras para que essas crianças tenham uma participação plena nas atividades escolares, sempre levando em consideração suas necessidades específicas e buscando uma melhor maneira de extrair as potencialidades de cada criança. As autoras nos mostram que o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, determina que:

Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (MEC, SEESP, 2009 apud SOARES; CARVALHO, 2012, p. 40).

De acordo com o documento mencionado acima, podemos perceber que se faz necessário que o AEE complemente ou suplemente a formação desses alunos levando em consideração a autonomia e independência deles dentro e fora da escola, como as autoras apontam no documento:

Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e / ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC, SEESP, 2009 apud SOARES; CARVALHO, 2012, p. 40).

Com isso, percebe-se que o documento mostra que a sala de recursos não é uma sala de reforço, é um espaço destinado à elaboração de matérias que venham eliminar as dificuldades de acesso desses alunos, fazendo-se necessário que essas atividades não sejam as da sala de aula, mas que sejam “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (MEC, SEESP, 2008 apud SOARES; CARVALHO, 2012, p.41). Faz-se necessário uma articulação com a proposta da escola comum, no entanto as atividades se diferenciam das que são realizadas em sala de aula.

As atividades são realizadas em horários opostos as aulas dos alunos, devido não ser uma substituição das classes comuns como mostram as autoras a partir do documento da Política Nacional em seu artigo 5º:

Art. 5º- O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizados, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretária de Educação ou órgão equivalentes dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. (Apud SOARES; CARVALHO, 2012, p.42).

E essas salas mencionadas acima necessitam de materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidades específicos e que sejam adaptados e que haja equipamentos tecnológicos e mobiliários.

Obrigatoriamente se faz necessário que seja contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), de forma que sua organização venha atender as necessidades específica de cada aluno que nela seja matriculada. Os autores nos mostram que:

O caráter coletivo e a necessidade de participação do PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito. (MANTOAN et al., 2010, p.12)

Os autores ressaltam que é uma forma de democracia tomar decisões conjuntas coletivas a respeito dos interesses da escola; o PPP abre espaço para que certas decisões em benefício do conjunto sejam tomadas por parte da equipe pedagógica a respeito da organização da sala de recursos, sendo necessário planejar, organizar e acompanhar os objetivos a serem alcançados, as metas e as ações que serão traçadas e articuladas com as demais propostas do âmbito escolar.

A sala de recurso é um serviço que atende a alunos da educação especial e para isso se faz necessário o compromisso das famílias em efetuar as matrículas desses alunos nas salas regulares e comprometer-se em levá-los à escola e à sala de recurso. Para Mantoan et al.(2010, p.18) “A matrícula no AEE é condicionada á matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede publica ou privada, sem fins lucrativos”. No turno oposto e complementa a escolarização tendo como objetivo trabalhar a independência e a autonomia da criança no espaço escolar ou fora dela. Visa também melhorar a auto-estimam, criatividade e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e adaptativas.

1.7.2 A importância do professor do AEE

O professor tem um papel primordial no Atendimento Educacional especializado (AEE), uma delas é desenvolver estímulos que venham trabalhar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, sabemos que essas crianças sofrem com o descreditar tanto da família quanto da sociedade que muitas vezes se utiliza de atitudes discriminatórias. As autoras ao retrataras crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) afirmam que:

O perfil de nossas crianças NEE se assemelha bastante. Caracteriza-se pela baixa autoestima advinda das condições de vida e /ou da própria deficiência, pela negação de si mesmas, demonstrando uma submissão que mais parece indicar uma autoimagem de fragilidade e impossibilidade. Como parte de uma sociedade excludente, o imaginário das famílias dessas crianças está permeado pela baixa expectativa quanto ao seu desenvolvimento. Assim há um desfavorecimento dessas crianças em diferentes aspectos, entre eles na relação com suas famílias [...] (DAVID; DOMINICK, 2010, p.162).

Neste sentido, os autores nos levam a perceber que o educador tem o compromisso de conhecer a realidade de cada criança que será atendida por ele, identificando sua história de vida, ou seja, o seu contexto social e familiar.

Devido à falta de aceitação no ambiente em que vivem essas crianças, muitas vezes tornam-se tristes, desacreditadas, sentem a desvalorização daqueles que são o seu porto seguro que é a sua família e com isso tornam-se crianças impotentes, desvalorizando a si mesmas, deixando-se influenciar pelas opiniões dos outros com muita facilidade e sempre se colocam na defensiva e ficam frustradas.

É importante que, não só o professor, como o corpo docente trabalhem com os pais e com todos os estudantes a importância de valorizar e respeitar cada pessoa dentro de suas potencialidades, pois cada pessoa é única e possuem suas habilidades em diversas áreas de desenvolvimento. A escola enquanto um espaço político que trabalha a inclusão tem o papel de trabalhar projetos de inclusão que abram caminho para os avanços. As autoras nos levam a refletir sobre as políticas públicas quando afirmam que:

As políticas públicas têm o papel de impulsionar ações que incluam também os familiares e, nesse processo de reflexão sobre as possibilidades de interação, ampliar os diálogos com os pais fortalece a possibilidades de uma relação saudável dos que possuem necessidades educacionais especiais consigo mesmos e com as demais crianças, jovens e adultos. Incluir a família e a comunidade no processo de compreensão da responsabilidade que todos temos facilita

a inclusão na escola e na sociedade. Ampliam-se as chances, na escola, de se instaurar espaço-tempo de relações favoráveis ao desenvolvimento socioafetivo- cognitivo da criança NEE e de todos nós. (DAVID; DOMINICK, 2010, p.163).

Neste sentido, as autoras ressaltam a importância dessa inclusão dentro e fora da escola, a partir de uma proposta educacional baseada em um currículo planejado pelos professores, diretor, pais, alunos, e todos os que estão interessados pela educação na comunidade em que a escola está inserida fazendo-se necessário essa conscientização para que todos possam assumir o compromisso de ter um caráter cuidadoso de acolher a todos sem discriminação. David e Dominick (2010, p. 165) afirmam que “Os professores de Sala de Recursos e de sala inclusiva têm autonomia para desenvolver seu trabalho, mas isso não significa fazer sozinho [...]” é primordial um trabalho em equipe ele torna-se mais construtivo e satisfatório.

Cabe também ao professor do AEE realizar um estudo de caso. De acordo com Goldenberg(2009, p. 33) podemos afirmar que “ O estudo de caso reúne o maior número de informação detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso completo”. Com isso o professor busca ter um mergulho na realidade de cada aluno para a partir daí conhecer a realidade dentro e fora da escola e com isso desenvolver métodos para trabalhar a potencialidade de cada aluno.

Primeiro é necessário identificar a deficiência dos mesmos, conversar com o responsável como foi a gestação dessa criança e depois que nasceu como foi o seu desenvolvimento, como foi para andar, falar e se ela foi bem estimulada.

É necessário perguntar se ela gosta da escola, como se relaciona com os colegas e professores, se ela tem um acompanhamento com terapêuticos. Buscar saber também se a escola disponibiliza de materiais adequados, se os professores da sala regular desenvolvem atividades voltadas para que a criança desenvolva as suas potencialidades.

Identificar se os pais conhecem os seus direitos e os direitos de suas crianças e se eles têm o compromisso de acompanhar essas crianças sendo parceiro da escola e com isso conhecendo as dificuldades e habilidades delas. E entre outras indagações que surgirão de acordo com cada caso.

Para a partir daí o professor da sala de AEE desenvolver suas atividades com essa criança partindo da realidade de cada uma delas, será mais fácil Produzir materiais que venham a auxiliar no processo de aprendizagem que é uma ótima alternativa tais

como: adaptar, confeccionar, ampliar, gravar, transcrever de acordo com o que cada aluno possa apresentar.

1.8 Deficiência Intelectual

1.8.1 O que é deficiência intelectual?

Ao estudar diversas fontes podemos perceber que no decorrer dos séculos existiram várias classificações para essa deficiência tendo em vista que muitas nomenclaturas foram utilizadas como Idiota, Imbecil, Débil Mental, Oligrofênico, Excepcional, Retardado, e Deficiente Mental. Atualmente de acordo AAIDD (Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento) o termo usado é o de Deficiência Intelectual.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1ª define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007, pag:14).

Podemos entender por deficiência Intelectual uma pessoa que apresenta déficits intelectual envolvendo certas limitações no seu funcionamento mental e desenvolvendo habilidades abaixo da média. “Essas limitações causam diversos problemas no funcionamento diário, na comunicação, na interação social, em habilidades motoras, cuidados pessoais e na vida acadêmica” (TEIXEIRA, 2012, p. 157). Ou seja, tem dificuldade de estabelecer relações sociais, compreender e obedecer regras, e desenvolver atividades de autocuidados que são hábitos cotidianos.

A deficiência intelectual se caracteriza também pelo índice de quantificação de inteligência SABINI (1997, p. 122) afirma que o QI (Quociente de Inteligência) indica o potencial de um indivíduo quando comparado a média daqueles de sua idade e cultura. Ou seja, os valores iguais ou menor que 70 indica que essa pessoa está fora da média apresentada pela população.

O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007, pag:14).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a Deficiência Intelectual pode ser classificada em leve QI entre 50 e 70, moderada QI 35 e 49, grave QI 20 e 34 e profunda QI abaixo de 20 (TEIXEIRA, 2012). Deste modo a pessoa é diagnosticada de acordo com esses testes.

E outra maneira de buscar um diagnóstico é por exames clínicos detalhado da criança como também entrevistas com os pais e uma investigação delicada e cuidadosa da história gestacional da mãe, ou seja, investigar como foi o parto dessa criança, buscar informações do período neonatal, questionar como foi o acompanhamento pediátrico e como foi o seu desenvolvimento psicomotor e por fim tentar identificar se já existem casos na família de anormalidades metabólicas ou cromossômicas na família (TEIXEIRA, 2012).

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007, pag:14).

Para que esse diagnóstico seja concluído se faz necessário que haja um envolvimento de profissionais capacitados.

O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção. (CARVALHO et al., 2003)

Portanto não é qualquer pessoa que é capaz de identificar ou até mesmo dar um diagnóstico se faz necessário um acompanhamento através de observações e

investigações para que se possa chegar a um laudo seguro e convincente, por isso que são os profissionais da área que se responsabilizam por esse diagnóstico, evitando assim que as crianças não seja exposta a um constrangimento ou até mesmo a ideias baseadas no senso comum de pessoas que criam hipóteses sobre um determinado fato e tentam impor o que acreditam baseando-se em suas próprias opiniões.

1.9 O Processo de alfabetização das pessoas com Deficiência Intelectual

O processo de Alfabetização da criança com Deficiência intelectual não é diferente de uma criança que não é portadora de nenhuma deficiência, eles passam pelo mesmo processo de desenvolvimento cognitivo, porém de forma mais lenta é um trabalho que requer muita paciência e dedicação já que o nível do QI deles é menos elevado, cada um desenvolve dentro da sua potencialidade, tendo muitas vezes uma grande diferença de idade isso significa que a criança com DI pode despertar pela leitura muito mais tarde do que as crianças da sua idade o que vai definir esse processo é o estímulo, acompanhamento direto do professor, das pessoas, dos colegas e o próprio interesse da criança em aprender e o incentivo e o acreditar da família que faz toda a diferença.

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007, pag: 47).

Uma pessoa letrada é aquela que não só sabe ler e escrever, mas que consegue fazer uma leitura de mundo fazendo uso social do seu conhecimento, ela não é apenas alfabetizada, mas sim letrada. Portanto para que o aluno com DI alcance esse letramento se faz necessário percorrer um caminho muito lento, eles oscilam muito, a sua auto-estima é muito baixa, são instáveis e muitas vezes você sente a sensação de desaceleração por parte deles.

Todavia sentimos uma sensação de esgotamento de possibilidades, por isso que requer muita dedicação de nossa parte, tendo em vista que o principal ponto é a questão cognitiva, se faz necessário levá-lo a construir as suas hipóteses partindo da sua realidade social, com isso a autora afirma que:

A criança deve compreender o processo de elaboração, apropriar-se desse objeto conceitual socialmente construído e elaborar as informações recebidas de acordo com seu nível de entendimento – e não simplesmente dominar uma técnica de transcrição ou conhecer o nome ou o som das letras. (GRILLO, 2007, p. 22)

Assim sendo a criança precisa construir a sua hipótese de escrita e a partir dela começar a desenvolver e construir novos conhecimentos e não apenas decodificar um método imposto sem nenhum estímulo a reflexão e ao questionamento que muitas vezes são abstraídos das suas próprias experiências, segundo as autoras podemos perceber que:

[...] a compreensão do sistema de escrita é um processo de conhecimento; o sujeito desse processo tem uma estrutura lógica, e ela constitui, ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características do processo. A lógica do sujeito não pode estar ausente de nenhuma aprendizagem, quando esta toma a forma de uma apropriação de conhecimento.(FERREIRO E TEBEROSKY, 1990, p. 155 apud GRILLO, 2007, p. 24).

No entanto se faz necessário que a criança crie e construa relações entre o que ela fala e o que ela escreve que são os fonemas e os grafemas e a partir daí ela comece a construir a sua hipótese de escrita não importando o que está certo ou o que está errado, mas levando em consideração a lógica da criança. Com isso a autora afirma que:

Com tal postura, aprende-se a distinguir os “erros” é dito construtivo quando indica uma hipótese elaborada pela criança conforme a etapa de seu processo de desenvolvimento . É, portanto, essencial para que haja assimilações novas e conseqüentes reformulações dos conhecimentos anteriormente conquistados. Esses “erros”, na verdade, manifestam construções originais, são interpretações particulares de um sujeito ativo. (GRILLO, 2007, p.25).

A criança começa a construir as suas hipóteses a partir das informações fornecidas pelo meio em que elas estão inseridas. “Há uma reestruturação que denotam o empenho da criança para compreender o funcionamento da língua escrita. E esse empenho se traduz em nível distinto de entendimento (FERREIRO E TEBEROSKY, 1990 cap. 6 apud GRILLO, 2007, p.25).

Na hipótese pré-silábica a criança se utiliza de desenhos para representar o que fala com o que escreve, faz uso de uma palavra com a letra inicial, não consegue diferenciar as letras dos números. Faz vários tracejados como rabiscos e entende que a palavra representa o objeto e não o nome compreendendo que objetos grandes têm nomes grandes e objetos pequenos têm nomes pequenos, utiliza-se das letras do seu nome para escrever tudo, não consegue aceitar que uma palavra seja formada por menos de três letras e faz leitura global, ou seja, ler a palavra como um todo.

No primeiro nível ocorre a diferenciação entre os traçados do desenho e da escrita. A intenção que precede a realização de cada atividade é distinta. Quando se dispõe a desenhar, a criança faz um tipo de traçado. Caso essa intenção seja escrever algo, ela pode combinar livremente pequenas linhas serrilhadas, linhas curvas, figuras fechadas ou semi fechadas, e assim por diante. Pouco a pouco, essas linhas e figuras se aproximam das formas gráficas chamadas de letras. (GRILLO, 2007, p.25).

Na hipótese silábica a criança já começa a entender que a escrita representa o que se fala e para cada fonema utiliza uma letra para representá-la. Ela pode ser sem valor sonoro (quantitativo) “Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral.” (FERREIRO, 2010, p. 27) quando usa uma letra para cada sílaba porém não faz relação ela usa uma letra aleatória.

No silábico com valor sonoro(qualitativo) “No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes.” (FERREIRO, 2010, p. 29)ela escreve a letra representando a sílaba e ao som da sílaba tendo relação com a escrita.

Na hipótese silábica alfabética “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos.” (FERREIRO, 2010, p. 29). A criança já começa a compreender que a escrita representa os sons da fala e percebe a necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas e muitas vezes em palavras simples já escreve normalmente.

Na hipótese alfabética compreendem o uso social da escrita e comunicação, conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, apresenta confiança na escrita das palavras. Compreendendo que cada letra corresponde aos menores valores sonoros

da sílaba. Procura sempre adequar a escrita a fala. “Neste nível, a escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos (...) os novos problemas que se apresentam são de índole ortográfica.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 321)

1.10 Os jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem

Podemos definir o jogo como uma prática utilizada como uma forma de distração, recreação para a mente e para o corpo. Existe uma infinidade de jogos que servem tanto para exercitar o corpo físico, a mente ou os dois ao mesmo tempo. Piaget foi um dos grandes estudiosos nessa linha de pesquisa, abordando a relação entre o jogo e o desenvolvimento intelectual. Para Piaget o jogo é:

expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional [...]. O jogo constitui o pólo extremo da assimilação do real ao eu. (1971: 217 apud FRIEDMANN, 2012, p.28).

Piaget analisa o jogo tendo em vista como uma contribuição para o desenvolvimento do cognitivo da criança desenvolvendo a representação e a incorporação do mundo a sua volta.

Para Vygotsky é o contrário, ele desenvolve porque ele aprendeu e quando aprende começa a desenvolver coisas no mundo dando a sensação que este caminho está aberto para outros conhecimentos e o que definirá o caminho que esse sujeito seguirá serão suas experiências com o mundo e o que ele aprendeu com elas.

Com isso as atividades lúdicas fornecem a possibilidade da criança transitar pelo mundo imaginário e ao mesmo tempo ser regidos por regras que está restrito ao funcionamento de ações culturais, ou seja, das atividades dos adultos levando-as a realizar atividades que ela é capaz de fazer como criança no momento da brincadeira. Segundo Friedmann (2012, p. 40) a visão de Vygotsky afirma que “não existe atividade lúdica sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brincadeira já contém regras de comportamento, mesmo quando o jogo não tem regras formais estabelecidas *a priori*”.

Vygotsky defende a importância da mediação de outras pessoas auxiliando na resolução de problemas para o desenvolvimento da criança, por isso que a intervenção

pedagógica é essencial, já que estimula a autonomia e a aquisição de habilidades mais sofisticadas. Neste sentido:

A zona de desenvolvimento potencial ou proximal é um conceito formulado por Vygotsky para explicar o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes. A partir dele, podemos avaliar o processo de desenvolvimento em que cada criança se encontra e os processos de maturação já produzidos, assim como os processos que estão amadurecendo e se desenvolvendo. (FRIEDMANN, 2012, p. 41)

Os jogos pedagógicos são uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, já que é capaz de despertar na criança o interesse em descobrir algo novo e por mostrar caminhos de aprendizado de uma forma mais compreensível e simples. A autora mostra que:

O desenvolvimento social é vital em qualquer programa escolar, porque as interações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento moral e cognitivo. Por meio dos jogos de regras, as crianças desenvolvem aspectos sociais morais, cognitivos, políticos e emocionais. Os jogos constituem um conteúdo natural que motiva as crianças a cooperar para elaborar as regras. (FRIEDMANN, 2012, p.39)

Ele nos dar a possibilidade de nos apropriarmos do pensamento da criança e encontrar caminhos para melhor media-los e fazer com que eles consigam formar seus próprios conceitos, estabelecer lógicas e selecionar suas próprias ideias. Influenciando também na imaginação, interpretação e criatividade, desenvolve as habilidades e autoconfiança. De acordo com a autora:

Formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação. Para ajudar os indivíduos a atingir níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente. (FRIEDMANN, 2012, p. 44)

Diante de tudo que foi ressaltado pela autora percebe-se que os jogos têm um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem e na melhora do ensino tornando-se um dos principais aliados dos professores.

Partindo de uma concepção socioconstrutivista-interacionista do brincar, ou seja pensando-o como meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, como vincular a atividade lúdica à função da escola? Como já foi apontado, a possibilidade de trazer essa atividade para o ambiente escolar é uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva, autônoma, consciente. Por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. (FRIEDMANN, 2012, p. 45)

Cabe ao professor apropriar-se dessa ferramenta facilitadora e estimulante para o desempenho e desenvolvimento das crianças fazendo-se necessário que o mesmo tenha conhecimento e que possa se apropriar desse recurso, Friedmann (2012, p. 47) afirma que “os educadores que dão destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagem significativas”.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Tipo de Pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa segundo Moreira, Caleffe (2006, p.73), [...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.

Esse método de investigação científica busca focar no caráter subjetivo do objeto estudando suas particularidades e experiências individuais e tentando entender o porquê de certas coisas.

A proposta principal deste trabalho foi desenvolver atividades voltadas para que a criança com Deficiência Intelectual avançasse em seu processo de alfabetização a sala de recursos multifuncionais juntamente com o Atendimento Educacional Especializado foi o nosso principal ponto de partida. A mesma está situada em uma Escola Municipal

da cidade de Campina Grande- PB. Os sujeitos participantes da pesquisa proposta foi um aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual com idade entre 8 e 14 anos.

A pesquisa-ação é um método de investigação onde o pesquisador tem a oportunidade de intervir dentro da problemática de forma democrática, participativa e crítica, segundo os autores:

A pesquisa-ação funciona melhor quando é uma pesquisa de ação cooperativa. Esse método de pesquisa incorpora as idéias e expectativas de todas as pessoas envolvidas na situação. A ação cooperativa na pesquisa tem efeitos benéficos para trabalhadores, para a melhora dos serviços e das condições da situação. Na educação essa atividade se traduz em mais prática de pesquisa e solução de problemas pelos professores, administradores, alunos, e pessoas da comunidade, enquanto a qualidade do processo ensino-aprendizagem está em processo de ser melhorada. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 93).

Neste tipo de pesquisa estão diretamente envolvidos o pesquisador e o pesquisado em busca de solução para e estratégias para a solução da problemática é uma pesquisa que proporciona uma reflexão, ação, reflexão criando na escola uma comunidade de investigação.

O estudo de caso é uma forma de aprofundar uma problemática dentro do seu contexto real, servindo para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado e não pode ser fora do contexto onde ocorreu o fenômeno. A autora nos mostra que:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. (GOLDEMBERG, 2009, p. 33)

Ou seja, leva o pesquisador a entender os fenômenos sejam eles políticos, sociais ou educacionais do meio, levando aos questionamentos necessários para responder as demandas observadas pelo pesquisador.

2.2 Cenário da pesquisa

A nossa pesquisa foi desenvolvida em uma determinada escola situada na cidade de Campina Grande- PB. Tivemos a oportunidade de ter contato direto com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) observamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o número de alunos matriculados na escola.

Observamos a estrutura física da escola que é composta de 6 salas de aulas, diretora, secretária, 1 sala multifuncional, 3 banheiros, 1 almoxarifado, 1 laboratório de informática, área livre para recreio, cozinha, biblioteca, sala de leitura e vídeos. O corpo docente é composta por 1 diretor geral, um diretor adjunto, quatro profissionais da equipe técnica, duas secretárias, vinte e sete professores, duas merendeiras, dois auxiliares de serviços e dois vigilantes.

A estrutura da escola é um pouco antiga, porém bem conservada, percebemos que existe uma preocupação por parte da equipe em mantê-la organizada apesar da pintura está um pouco velha, percebemos uma organização, uma preocupação em manter a escola sempre higienizada, apesar de existir um espaço enorme nas laterais que não é aproveitado como uma quadra por exemplo.

Em se tratando da realidade escolar percebemos que essa instituição é bastante organizada dentro das suas possibilidades, da sua realidade, vimos que a escola é mantida sempre limpa e agradável.

A escola é signatária de relevantes projetos, a saber: é o **Mais Educação** é desenvolvido a partir de oficinas, apoio pedagógico, envolvendo Matemática e letramento, Judô, músicas e teatro; **Ler Prazer e saber** promovido pela alpargatas, trata-se de uma biblioteca móvel que é levada para a sala de aula para que os alunos tenham a oportunidade de escolher o livro que desejam; **Aluno Nota 10** que seleciona os alunos com as melhores notas, comportamento e eles ganham brindes; **Trabalho Infantil do Ministério Público e Erradicação do Trabalho Infantil** que busca sensibilizar para o fato de que as crianças não devem trabalhar, mas sim dedicar-se aos estudos e para isso são utilizados textos reflexivos, vídeos e etc. além disso, estão esperando o **Mais Atleta** e o **Mais Cultura**.

O lócus da pesquisa ocorreu na sala de recurso multifuncional, no período de atendimento e o nosso alvo foi um aluno com deficiência intelectual.

2.3 A análise dos dados coletados

No campo de pesquisa observamos que o professor da sala regular faz um relatório identificando as dificuldades do aluno, o professor da sala do AEE faz suas observações e em seguida procura ter uma conversa com os pais ou responsável do mesmo e em seguida mostrar a importância de levá-lo ao médico para descobrir o seu possível diagnóstico para assim a professora da sala do AEE desenvolver um plano de ação para poder orientá-lo dentro das suas dificuldades buscando meios para auxiliá-lo em uma aprendizagem satisfatória.

No caso da criança já ter o laudo médico ela já vai diretamente encaminhada para a sala do AEE e o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado buscará compreender suas limitações para melhor desenvolver as suas intervenções dentro da realidade do aluno.

Cada aluno possui uma ficha de descrição contendo o laudo médico, o nível de desenvolvimento do aluno e os seus dados pessoais, como certidão de nascimento, foto 3x4 comprovante de residência e os dados dos pais.

Observamos que é desenvolvida uma proposta de intervenção nas problemáticas de aprendizagem de cada criança. Ou seja, busca desenvolver matérias de apoio que venham a auxiliar no desenvolvimento das crianças e conhecer os materiais que a sala de recurso oferece e qual material melhor se encaixa para determinada criança.

Como sabemos e estudamos cada criança é única e possui uma maneira própria e tempo diferente de assimilar o conteúdo que está sendo passado. Algumas possuem mais dificuldades que outras e nós tivemos a oportunidade de vivenciar tudo isso e buscar meios e formas de fazer com que cada uma dentro de suas possibilidades e limitações avançasse.

Tivemos a oportunidade de conhecer a realidade das escolas e dos alunos a começar dos pais, e toda a equipe técnica e pedagógica da escola e a forma de atuação

de cada um. Ou seja, conhecemos como funciona a rotina da sala de recursos. Em primeiro lugar tivemos acesso aos laudos e as fichas de informações das mesmas.

Realizamos o diagnóstico de escrita para identificar o nível de leitura e escrita em que a criança se encontrava para a partir das informações coletadas poder desenvolver um plano de ação voltado para as dificuldades das duas crianças com deficiência intelectual e poder fazer com que elas avançassem no que diz respeito ao processo de alfabetização.

2.4 Participante da pesquisa

O projeto de iniciação a docência que é o Programa institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) pela Universidade Estadual da Paraíba, abriu portas para essa pesquisa, onde foi observada uma criança com deficiência intelectual, o processo de alfabetização da mesma partindo das suas especificidades.

O sujeito da pesquisa foi um aluno com deficiência intelectual que está incluído em uma escola municipal da rede pública da cidade de Campina Grande. Utilizamos pseudônimo para não expor a identidade da criança. Com isso os chamaremos de Pedro.

2.4.1 Apresentação do estudo de caso

O aluno Pedro possui diagnóstico de DI (F 71 e F 40 Retardo Mental Moderado e Transtorno Fóbicos Ansiosos). A deficiência foi detectada no ano de 2010, após avaliação médica e várias queixas e dificuldades na escola e em casa.

Filho único de uma gestação não planejada e sem a presença do pai. A mãe afirma que foi uma gestação muito perturbada devido não ter a família próxima, passou por problemas de saúde, como pressão alta e também passou por necessidades financeiras.

Apesar das dificuldades a mãe fez pré-natal e a criança nasceu de parto cesariano. A criança desde cedo já mostrou traços que precisava de um olhar mais

atento no seu desenvolvimento, pois ela começou a sentar com um ano e engatinhar com um ano e seis meses, andou depois de dois anos e caía com muita facilidade.

Com relação à fala, de acordo com a mãe, a criança falou com três anos às vezes ainda pronuncia as palavras com dificuldade tornando difícil a compreensão, e quando fica nervoso a voz se torna atropelada.

A criança iniciou a sua escolarização no ano de 2009, a socialização foi difícil, demorou a se adaptar, chorava muito na escola que frequentou antes de vir para essa que está até os dias atuais, passou por muitas dificuldades de relacionamento com os outros alunos, por partes dos professores foram feitas muitas observações do comportamento de Pedro como inquietação, falta de concentração e agressividade. Ao qual a mãe foi orientada a procurar ajuda de especialistas.

Atualmente Pedro tem 10 anos, frequenta o 3º ano do ensino fundamental I no turno da tarde e no contra turno frequenta a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado). A criança ainda tem dificuldades na oralidade, apresenta muitas dificuldades na leitura e na escrita, lentidão para escrever e não acompanha os conteúdos propostos para o 3º ano.

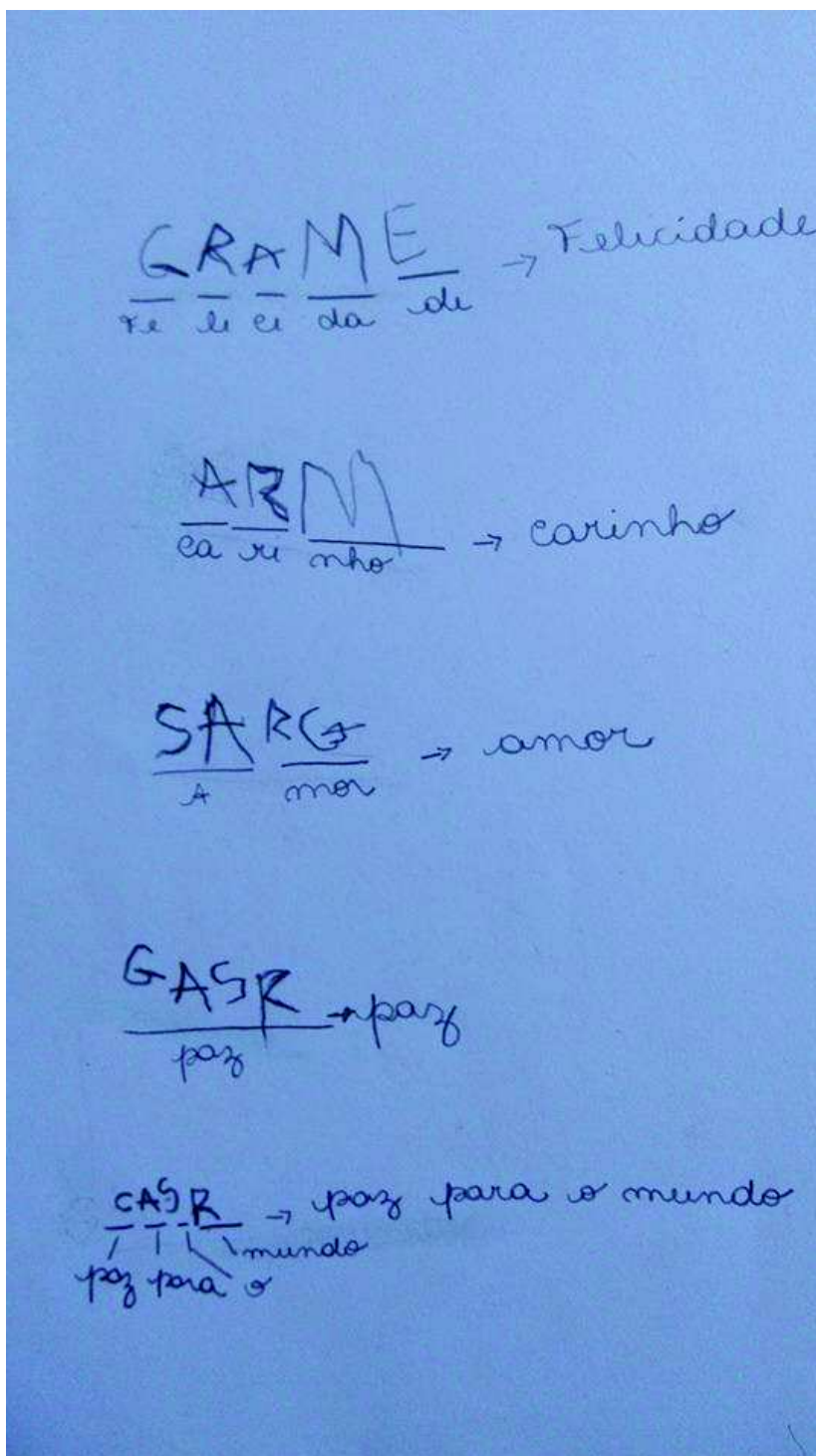
O aluno demonstra gostar da escola interage bem com os colegas e professores, é muito calmo e aceita as regras de convivência. Desenvolve as atividades solicitadas, contudo, necessita de estímulos, pois não demonstra entusiasmo e disposição para as atividades de leitura e escrita.

Tendo em vista suas dificuldades e a partir do diagnóstico ao qual identificamos que ele encontra-se no nível silábico sem valor sonoro o campo semântico foi sentimento utilizamos palavras polissílabas que foi (felicidade), trissílabas (carinho), dissílabas (amor), e monossílabas (paz), o diagnóstico foi feito individualmente e Pedro teve a oportunidade de expressar-se.

Ao solicitar que o aluno escrevesse a primeira palavra ele recusou-se alegando não saber e sentiu-se desafiado, porém o incentivamos e o encorajamos dizendo que ele sabia e que ele escrevesse da maneira como ele imaginava ser a palavra. Pedimos que ele lesse a palavra que ele havia escrito e colocasse o dedo sobre as letras para podermos identificar se sua leitura seria global ou com pausa.

Pedro utilizou letras aleatórias, no entanto identificou que para escrever se faz necessário estabelecer uma correspondência entre a quantidade de sílaba, porém não faz relação da sílaba ao som da mesma. Como podemos observar no diagnóstico abaixo:

Figura 1- Imagem coletada após o diagnóstico realizado com Pedro



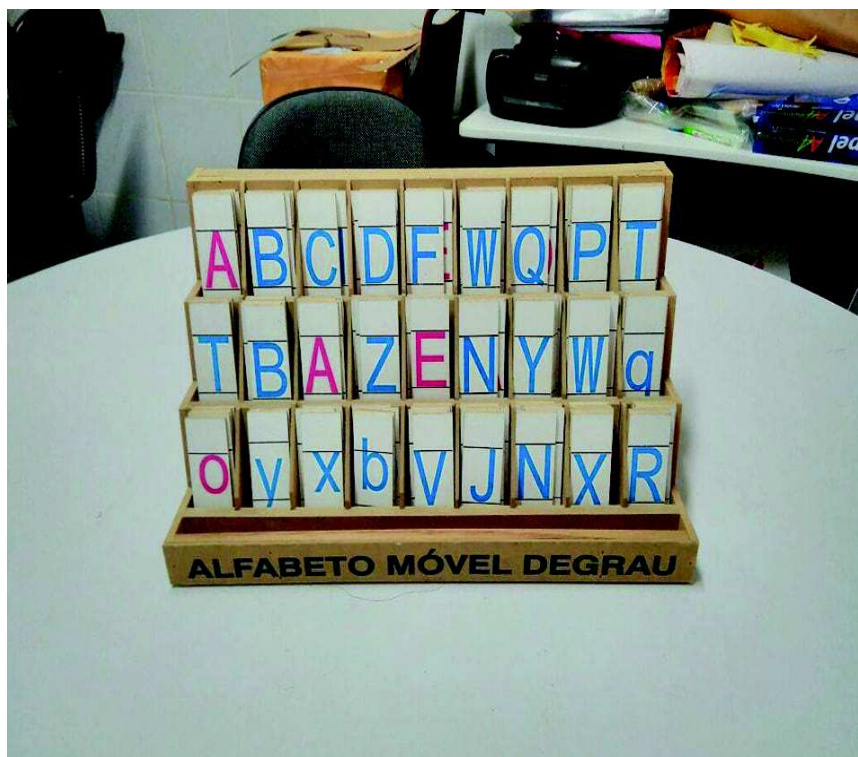
Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Traçamos para ele um plano de intervenção voltado para fazer com que ele avance de nível, para isso utilizamos os jogos pedagógicos, pois observamos que essa estratégia seria eficaz já que prende a sua atenção e desperta o seu interesse. Separamos os jogos que melhor iriam se adequar para que ele pudesse avançar de nível, entre eles estão:

Alfabeto móvel já que o mesmo possui um conhecimento limitado das letras que compõem o alfabeto e sua forma gráfica, e também oportuniza ao aluno a conquista da escrita do próprio nome, levando-o a reflexão da escrita a partir de uma referência, dar a oportunidade de trabalhar a letra inicial, final e o conjunto de letras, ou seja, suas quantidades, variedades, posição e ordem.

Um dos principais objetivos é que Pedro se identifique como um ser social que possui uma identidade e a partir daí utilizar os jogos pedagógicos para alfabetizá-lo. Com isso utilizamos o alfabeto móvel para que ela tenha contato com esse grupo de letras que compõem o seu nome e que representa a percepção de si como um ser social e a busca do reconhecimento do eu, da filiação, a busca das suas origens.

Figura 2- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Figura 3 - Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Memória Alfabética

O jogo tem como objetivo a memorização das imagens de forma rápida desenvolvendo e aperfeiçoando o raciocínio, principalmente para as crianças, que criam relações entre as imagens e as palavras seja pela letra inicial da figura ou até mesmo pelo conhecimento prévio da palavra ou pela leitura que ela faz cada jogador pode estabelecer suas táticas e observações.

Figura 4- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Jogo-Batalha das palavras Identificar a sílaba como unidade fonológica; Segmentar palavras em sílabas; Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio de contagem do número de sílabas.

Figura 5- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Jogo-Trinca mágica - Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras, Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Figura 6- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Jogo- Caça-rimas - Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; Perceber que as palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; Comparar palavras quanto as semelhanças sonoras.

Figura 7- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Jogo-Bingo das letras Compreender que para aprender é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras. Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores.

Figura 8- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Jogo mais uma Esse jogo leva a criança a compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras; compreender que, se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.

Figura 9- Imagem coletada na escola onde ocorreu a pesquisa na sala do AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Após a nossa intervenção a partir da utilização dos jogos acima mencionados percebemos que Pedro teve um avanço e encontra-se na transição do nível silábico sem valor sonoro para o nível silábico com valor sonoro.

No segundo diagnóstico que fizemos podemos tirar essa conclusão, o campo semântico que utilizamos foi animais quando pedimos para ele escrever a palavra dinossauro Pedro parou pensou: D-di, M-nos, A-sal e R-ro ele escreveu uma letra para cada sílaba e identificou o som.

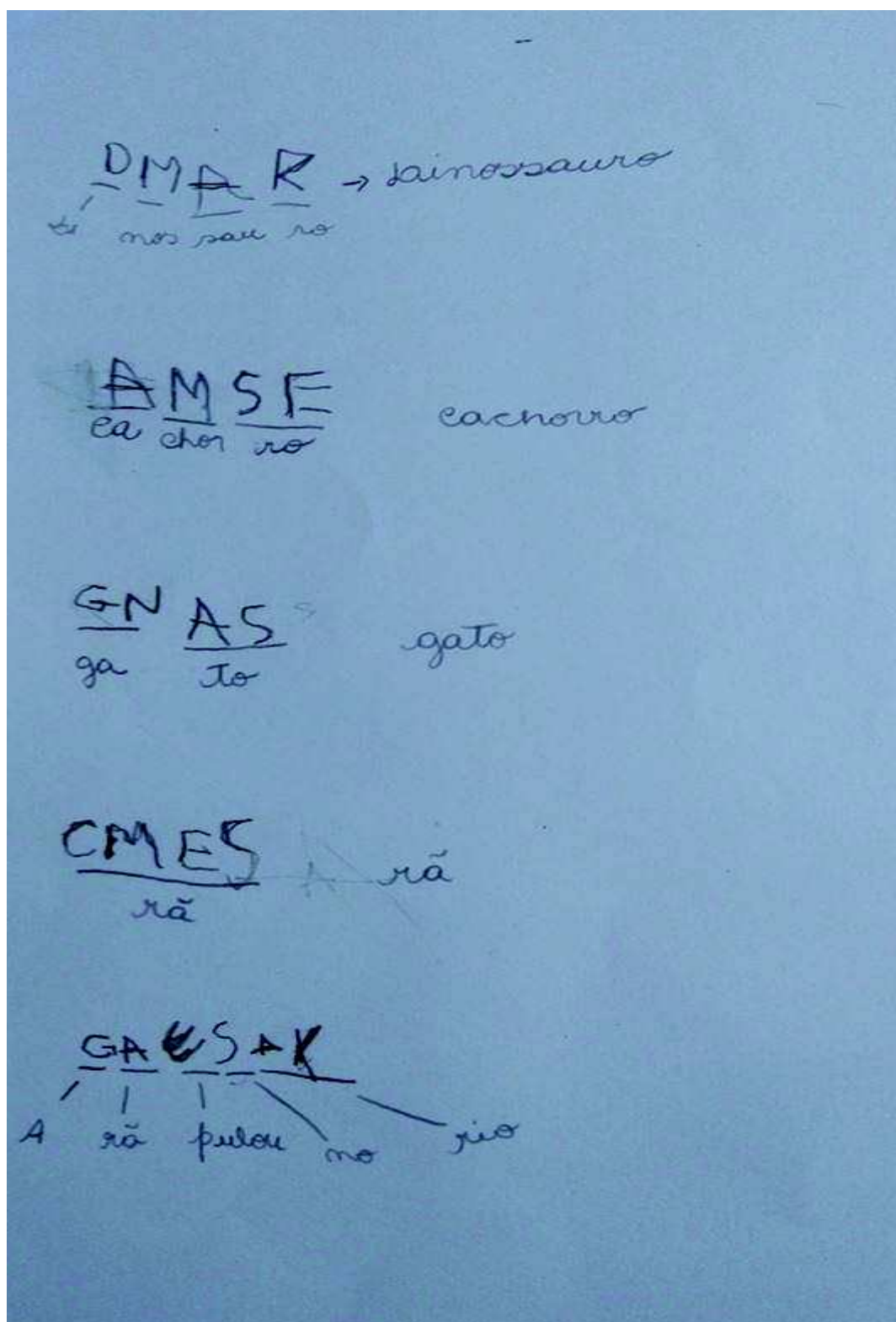
Ao pedir que ele escrevesse cachorro ele usou A-ca, M-chor e SE-ro, ele sentiu-se confiante ao escrever o A representando CA, porém quando ele escreveu M para CHOR e SE para RO ele não sentiu muita confiança ficou pensando, mas depois se convenceu em deixar escrito do jeito que estava mesmo.

Quando pedimos para o mesmo escrever gato ele escreveu GN sabendo que o g era de ga, fez referência ao som e escreveu AS- to e não fez referência ao som procurando essa estratégia para justificar a correspondência.

Ao escrever rã Pedro utilizou as letras CMES e leu rã, por fim pedi que ele escrevesse a frase: A rã pulou no rio ela escreveu G-A-E-S-AR em nenhum momento eu percebi que ela fizesse relação entre fonema e grafema nessa frase.

Percebemos que ele consegue identificar que a palavra que ele está falando é a que pode ser escrita, ele identifica que as palavras possuem pausas fazendo referência entre alguns grafemas e fonemas ora utiliza letras aleatórias para representá-las ora se preocupa na letra que identifica o som da palavra. Portanto entende-se que Pedro se encontra no nível silábico quantitativo em transição para o nível silábico com valor sonoro qualitativo como mostra o diagnóstico abaixo:

Figura 10- Imagem coletada após o segundo diagnostico realizado com Pedro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

3.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No breve estudo que tivemos sobre as crianças com deficiência podemos perceber as grandes conquistas que elas obtiveram no decorrer dos séculos até os dias atuais, passamos por períodos em que elas eram mortas, sacrificadas, excluídas da sociedade como “monstros”, não eram considerados como pessoas e não encontravam espaço na sociedade.

Com o passar dos tempos a sociedade começou a criar instituições voltadas para essas crianças como abrigos, hospitais e institutos. Passaram também pelo processo de integração e das políticas públicas que foram criadas em prol de uma condição de igualdade de direitos.

A importância da inclusão dessas crianças nas escolas regulares para que elas possam se identificar como um ser social e sendo tratadas como as demais claro que considerando as suas limitações e buscando que elas avancem dentro das suas potencialidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço importantíssimo e que é desenvolvido na rede regular de ensino que tem como objetivo principal organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras para que essas crianças tenham uma participação plena nas atividades escolares, sempre levando em consideração suas necessidades específicas e buscando uma melhor maneira de extrair as potencialidades de cada uma.

O professor é uma peça primordial nesse processo de inclusão, sendo responsabilidade destes promover estímulos, que venham trabalhar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, sabemos que essas crianças sofrem com o desacreditar tanto da família quanto da sociedade que muitas vezes se utiliza de atitudes discriminatórias.

Entre as características mais expressivas da Deficiência Intelectual, destacam-se as limitações na área cognitiva que interferem de maneira substancial na aprendizagem da leitura e escrita, já que os alunos apresentam dificuldades no que se refere à apropriação de conceitos mais elaborados, na abstração, na compreensão de ideias e linguagens, capacidade de raciocinar, planejar e resolver problemas e, possuem ritmo mais lento, se comparado ao desenvolvimento de colegas que não apresentam essa condição.

No entanto, o ritmo mais lento e as características cognitivas deste aluno exigem um trabalho sistematizado, contínuo e requerem um período mais longo para aquisição do desenvolvimento do trabalho que está sendo objetivado. Já que as mesmas apresentam freqüentes oscilações, instabilidades e o desacreditar de si mesmo que é uma das problemáticas enfrentadas nesse processo de aprendizagem.

Lançar mão de diversas rotinas, oferecer uma diversidade de materiais como os jogos pedagógicos que foi o nosso principal ponto de partida, ao qual depositamos todas as nossas expectativas que consideramos exitosas, dinâmicas, interativas e eficaz no interesse e na participação da criança, para investigar, buscar soluções para desvendar e chegar a uma conclusão lógica a partir da regra do jogo ou até mesmo no criar de outras regras que tenham sentido para o desenvolvimento da atividade, tornando-o mais prazeroso e desafiador trata-se das formas do pensamento em geral (dedução, indução, hipótese, inferência).

Portanto compreendemos que no processo de aquisição da leitura e escrita a criança com Deficiência Intelectual demonstrou percorrer os mesmos caminhos que as outras crianças percorreram não impedindo que eles desenvolvam e consigam ler como todas as outras crianças. Vale salientar que é em um ritmo mais lento e mais trabalhoso e exige muita paciência e a busca incessante por estratégias voltadas para melhor compreensão dos objetivos que se busca alcançar.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir cómo ocurre el proceso de alfabetización de los niños con Deficiencia Intelectual (DI) y abordar la utilización de los juegos como un recurso pedagógico. Se hizo necesario conocer cómo la deficiencia fue representada y tratada a lo largo de la historia y resaltar sus conquistas en la sociedad. Destacamos las políticas públicas, entre ellas están la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), la Constitución Federal 1988, la Declaración de Salamanca y por fin la Ley de Directrices y Bases (LDB). Citamos también la importancia de la Atención Educativa Especializada (AEE) y su relevancia en el desarrollo del niño. La metodología utilizada fue un estudio de caso en que presentamos el proceso de alfabetización de un niño con discapacidad intelectual. El locus de la investigación ocurrió en la sala de recursos multifuncional, en el período de atención y el sujeto de la investigación fue un alumno con discapacidad intelectual, incluido en una escuela municipal de la red pública de la ciudad de Campina Grande. Buscamos a través de esta investigación mostrar el proceso de alfabetización de un niño con discapacidad intelectual, la trayectoria que ellas recorren en la adquisición de la lectura y escritura y los juegos pedagógicos como una

herramienta importante en ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Con los resultados obtenidos, entendemos que el niño con Deficiencia Intelectual recorre los mismos caminos en la adquisición de la lectura y escritura de los demás niños, pero de una forma más lenta. Se concluye que los juegos pedagógicos son un instrumento facilitador del aprendizaje y que contribuye en el desarrollo de la lectura y escritura del niño con DI.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Deficiencia intelectual. Sala de Recurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL.[Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> acesso em 15 de feve. 2017

CARVALHO, F. M; SOARES, M.A.L. **O professor e o aluno com Deficiência.** São Paulo: Cortez 2012.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** 2ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

DAVID, L.N.B; DOMINICK. **Ciclos Escolares e formação de professores.** Rio de Janeiro: Waked, 2010

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil.** 1ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de Pesquisar**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record 2004.

GRILLO, Maria Elisabeth. **A leitura e a escrita de crianças com deficiência intelectual**. São Paulo: Plexus, 2007.

MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R.V. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília 2010.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R.G. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus 2006.

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ed: Lamparina. 2008.

SEEP/ SEED/ MEC, **Declaração de Salamanca** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017

SEESP/ SEED/ MEC, **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**, Brasília, 2007.

SEESP/ SEED/ MEC, **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 20 novembro 2016

SEESP/ SEED/ MEC, **Declaração Universal dos Direitos Humanos** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 07 de agosto 2016

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos Transtornos Escolares: Entendendo os Problemas de Crianças e Adolescente na Escola**. 4ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.