

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO PONTAL DO PARANÁ

O JOGO, A CRIANÇA E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA: A ATIVIDADE LÚDICA EM
PROL DA APRENDIZAGEM.

CURITIBA

2005

AMANDA MARIA BRUNATTO SILVA NASSAR

O JOGO, A CRIANÇA E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA: A ATIVIDADE LÚDICA EM
PROL DA APRENDIZAGEM.

Monografia apresentada como requisito parcial
Para a obtenção do título de especialista em
Educação Inclusiva – Especial do Curso de Pós-
Graduação em Educação Inclusiva, sob orientação
da Prof^a Márcia Guimarães.

CURITIBA
2005

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que eu Amanda Maria Brunatto Silva Nassar, R.G7795.024-9, entreguei minha monografia sob o título de educação inclusiva, no dia 08/06/2005, aos cuidados de Márcia Guimarães para o curso de Especialização em Educação Inclusiva – Especial.

Atenciosamente,



AMANDA MARIA BRUNATTO SILVA NASSAR

SUMÁRIO

SUMÁRIO	iii
INTRODUÇÃO	04
O jogo, a criança e a deficiência auditiva: a atividade lúdica em prol da aprendizagem	07
1.0 A Criança	07
1.1 Fases de Desenvolvimento da Criança	10
1.2 Desenvolvimento e Aprendizagem	14
1.3 As Funções da Linguagem	18
2.0 A Criança e a Deficiência Auditiva	21
2.1 Características das Crianças com Deficiências Auditivas	25
2.2 Adaptações Educacionais para Crianças com Deficiência Auditiva	27
3.0 A Criança e o Jogo	30
3.1 Tipos de Jogos	42
3.2 O Jogo e a Inclusão	45
CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a atividade lúdica influenciando a aprendizagem de crianças de seis a oito anos, quais são os efeitos dos jogos e brincadeiras na educação de crianças nessa faixa etária, bem como, iremos constatar a importância da atividade lúdica na aprendizagem de crianças com deficiência auditiva.

Visto que, com o advento da inclusão, muitos são os alunos com deficiências que estão freqüentando o ambiente das escolas regulares e por conseguinte, como trabalhar com esse aluno que requer um cuidado especial, e necessita de estímulos e motivação para seguir adiante em sua jornada ao saber.

Há três maneiras principais de relacionar o jogo e a educação. Primeiramente, trata-se de recreação, isto é, o jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral – intelectual, físico e escolar. Em segundo lugar, o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve poder ser utilizado para uma boa causa, é o jogo como um artifício escolar. E enfim, o jogo permite ao professor explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a esta o ensino e a orientação do aluno.

No entanto, muitas são as vezes que se vê o jogo apenas como recreação, e por isso deixa de fazer parte de currículos. Desse modo, os alunos perdem situações de aprendizagem em que por meio de jogos seria mais fácil compreender.

Fröebel (*apud* Brougère, 1998) diz que, os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na da natureza e do universo. Para ele o papel do jogo na primeira infância é concebido como um material estimulante, específico, manipulável e simbólico.

Outros autores irão focar a importância do jogo na educação de crianças, como Jean Piaget e Vygotsky, que afirmam ser o jogo excelente meio para educar e

estimular crianças deste a infância. Neste trabalho iremos salientar o pensamento desses dois autores, bem como de outros, que afirmam sobre o uso do jogo para a aprendizagem.

Conceitos como desenvolvimento, aprendizagem, maturação, entre outros serão focados para que haja explicações sobre o desenvolvimento da criança e as várias etapas de desenvolvimento, principalmente aquelas estudadas por Piaget. Pois será a partir dessas fases é que, poder-se-á explicar sobre o papel do jogo para a criança.

Contudo, as crianças com deficiências auditivas apresentam alguns dos problemas mais difíceis e desafiantes para a educação especial. Pois, a perda auditiva interferirá tanto na recepção da linguagem quanto na sua produção.

Afinal, a linguagem interfere em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento, e a incapacidade de ouvir e falar é uma deficiência crítica, que pode dificultar o ajustamento social e acadêmico.

E qual o comportamento do professor perante uma situação assim, o aluno com deficiência auditiva pode adentrar a escola sabendo de sua condição física, como pode também, entrar para a escola sem que a família tenha percebido a dificuldade da criança.

Desse modo, caberá ao professor identificar a deficiência na criança; saber-se-ão quais são os indícios que uma criança apresenta para que seja detectada a surdez, e quais os tratamentos viáveis.

Afinal, este trabalho visará falar da criança seja ela com ou sem deficiência auditiva, e como o jogo e a atividade lúdica contribuirão para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Veremos que ambas as atividades não são mero divertimento para as crianças, mas sim atividades sérias e com engajamento pedagógico, cabendo ao professor direcioná-los de maneira adequada e conveniente.

O jogo é em sua estrutura uma maneira motivadora, agradável e estimulante de se trabalhar vários conceitos e é por meio dele que muitos alunos conseguem apreender assuntos considerados difíceis e maçantes.

O trabalho foi realizado a partir de leituras e conclusões a respeito de jogos no desenvolvimento infantil, bem como pesquisas em periódicos e “sites” da Internet.

O jogo, a criança e a deficiência auditiva: a atividade lúdica em prol da aprendizagem.

1.0 A Criança

Um bebê já existe, mesmo antes de ser concebido, ou seja, ele está na fantasia dos futuros pais, com sexo e nome escolhidos. Então, ele é gerado, vivido, falado e ocupa um lugar na vida dos pais na sociedade, ainda no ventre da mãe, porque para ele há um espaço físico, roupas, brinquedos.

O bebê nasce, e dá início a uma longa e acidentada viagem, onde caberá aos pais a função de delimitar-lhe a capacidade de um dia vir a caminhar sozinho. No desenvolvimento desse bebê, a cada passo adiante: o novo.

Nos primeiros dias dormirá muito, para recompor a condição intra-uterina, e no envolver dos braços da mãe está a reintegração ao seu corpo. Quando o bebê chorar de fome, e por mais pronta que a mãe estiver, ela o frustrará ameaçando-o em sua existência, pois nos primeiros momentos é centrada em uma boca-seio e nas manifestações do trato digestivo.

Nesse momento, mãe e bebê trocarão sinais que os alimentarão – um em relação ao outro. Ele se verá nos olhos da mãe, no seu sorriso, e ela se verá no sono do bebê, em seus movimentos, em seu choro. E é com o choro que o bebê vai permitir à sua mãe dormir tranqüila, pois ela saberá que ao menor sinal de desconforto ele sinalizará. Fazendo com que ela traduza em palavras esses desconfortos: bebê está com fome, ou sono, ou molhado, com cólica, com raiva, está feliz.

O choro do recém-nascido é provocado pela repentina introdução de ar nos pulmões, é através do choro que a criança manifesta suas necessidades, seus

desejos, seu desconforto e com o tempo, seu anseio de companhia e seu desejo de ser notada. O choro passa a ser não apenas sinal de angústias, mas uma espécie de auto-afirmação.

No ato de banhar o bebê, higienizá-lo, acariciá-lo a mãe provocará sensações no seu corpo que por ela serão traduzidas em palavras. Neste contexto se inscrevem as atitudes de maior ou menor repressão sobre as primeiras expressões da sexualidade da criança bem como, as reações da mãe ao aleitamento e o seu maior ou menor rigor a educação dos esfínteres.

A dinâmica destes momentos é de fundamental importância para as relações da criança com o mundo externo, para a constituição de um aparelho de pensar seus próprios pensamentos, para a aquisição de uma identidade social.

O que vai caracterizar a atividade do recém-nascido é a sua impulsividade motora, ou seja, são as respostas do bebê aos estímulos que constituem repostas reflexas. Por meio da sensação e da emoção, a resposta motora propicia ao bebê a oportunidade de vivenciar as suas possibilidades neuro-psico-motoras e assim conquistar o seu tempo e seu espaço.

Eis algumas das necessidades do recém-nascido:

- Oxigênio: que se faz sentir desde os primeiros instantes do nascimento. O médico inicia o processo respiratório com a palmada no traseiro.

- Manter a temperatura: tem necessidade de manter o equilíbrio da sua temperatura em relação à do ambiente – termogêneses (produção de calor).

- Sono: é muito grande. Nos primeiros dias de vida o bebê deve dormir em paz e com pouca luz. Dorme em média vinte horas por dia.

- Alimento: a fome e a sede são necessidades a serem aprendidas e se não forem prontamente, as tensões do bebê poderão tornar-se intensas e insuportáveis. De início é importante que a própria mãe amamente seu filho.

As atividades do recém-nascido, suas necessidades é marcada em seu comportamento inicial. É o conjunto de movimentos dispersos e aparentemente incoordenados, provocados por certas excitações.

Os impulsos internos, independem dos estímulos exteriores, pois não possuem fim definido, e parecem ser regulados e condicionados pelas situações do meio interno. São movimentos irregulados e incoordenados de extensão e reflexão de pernas, braços, olhos e de todo o organismo. Produz sons conforme as circunstâncias que orientam a mãe no atendimento de suas necessidades como o choro, o grito, o soluço, o espirro.

O recém-nascido apresentará reflexos, dentre eles:

Reflexo de sucção – ao serem estimulados os lábios e a face do recém-nascido, desencadeia-se movimentos reflexos de sucção. Se colocarmos o dedo em sua boca ele deverá sugar.

Quando está presente a necessidade de alimento, movimenta a cabeça em direção ao estímulo. Ausência do reflexo de sucção traduz grave sofrimento do sistema nervoso central.

Reflexo de preensão ou de agarrar – quando tocamos a palma da mão do bebê, ele a fecha imediatamente. Este reflexo é forte ao nascer, mas enfraquece após algumas semanas.

Reflexo pupilar ou de contração da pupila ao estímulo luminoso – o recém-nascido permanece com os olhos fechados na presença da luz, no entanto, aos poucos se acostumará com a claridade.

Reflexo de Babinski ou de extensão do grande artelho – quando se golpeia a planta do pé do recém-nascido, ele reage estendendo o grande artelho e abrindo em leque os demais.

Reflexo de Moro ou de abraçamento – reação de sobressalto ao estímulo de ruídos súbitos de frio ou calor. Joga a cabeça para trás, estende os braços e as pernas e os traz de volta, como querendo abraçar alguém.

O reflexo de Moro vai desaparecendo gradativamente à medida que o sistema nervoso se torna mais maduro.

Dessas reações impulsivas básicas do início do seu desenvolvimento, o ser humano passa, a representar o vivido no espaço da sua existência, ou seja, por meio da vivência das suas possibilidades.

1.1 Fases de desenvolvimento da criança

Fase Oral (0 a 1 ano) –

- A energia está localizada na boca;
- Relação de dependência com a mãe (simbiose);
- Necessidade de amor e prazer;
- Resquícios de fixações dessa fase: pessoas que fumam, falam muito, comem muito, drogatitos, entre outros.

Fase Anal (1 a 3 anos) –

- A criança percebe que existe muito interesse pela mãe para controlar os esfíncteres. A energia então está localizada no ânus.
- Existe um controle anal, expulsar e reter as fezes; (como lidam com o dinheiro, pão-duro/mão aberta).

- Período de maior independência em relação à fase oral;
- Resquícios de fixações desta fase: manias, neuroses, prisão de ventre, diarreia, homossexualismo.

Fase Fálica (4 a 6 anos) –

- A energia está centrada nos genitais;
- A criança desenvolve um outro tipo de prazer, existe uma maior curiosidade;
- É comum a masturbação (descobrimo o corpo);
- Resquícios: excesso de masturbação.

Latência (7 a 10 anos) –

- Nesta fase ocorre uma pausa, é um período bem latente onde a criança se volta pra o lado acadêmico (desenvolvendo outro nível), interesse pelo mundo das letras;
- Geralmente, nesta fase ocorre o agrupamento de sexo; (clubes da Luluzinha e do Bolinha).
- Aperfeiçoamento acadêmico;
- Resquícios: distúrbios de aprendizagem.

Fase Genital (11 a 20 anos) –

- Puberdade/Adolescência;
- Ocorre mudança física e psicológica;
- Masturbação;
- Pode iniciar-se a vida sexual;
- Resquícios: dificuldades de relacionamentos, auto-estima rebaixada, dificuldade constante, troca de pares.

Fase Adulta (21 anos...) –

- O indivíduo quer chegar nesta idade e sentir seu corpo como um corpo bom, limpo, digno, capaz de sentir prazer;
- Capacidade de dar e receber afeto;
- Sentir desejo e prazer sem culpa;
- Capacidade de ter intimidade com alguém.

Essas fases correspondem ao desenvolvimento de toda criança e seguem essa ordem até a sua fase adulta.

A seguir algumas características do desenvolvimento normal da criança¹:

- *Recém-nascido* – predomina a hipotonia do tronco; apresenta reflexos arcaicos de preensão palmar; fixa focos luminosos, porém a visão é confusa; nos membros e músculos domina a hipertonia; tranqüiliza-se com a fala.

- *Um a cinco meses* – sentado o bebê, a cabeça cai lentamente para trás; elevação do mento; em posição dorsal, os membros são menos rígidos; segue objetos com o olhar; chora quando sente fome; emite pequenos sons guturais; tem movimento de sucção ativo. Em decúbito dorsal mantém-se em flexão dos membros inferiores; em decúbito ventral mantém-se sobre os antebraços e levanta a cabeça; emite vogais simples; responde com o sorriso; busca localizar efeitos sonoros fora de seu campo visual; observa as próprias mãos, puxa as suas roupas; busca o chão quando colocado em pé, aumento progressivo da capacidade do campo visual; reage a expressão facial; rola de um lado para outro; vocaliza ao ver a sua própria imagem; demonstra sentimento de prazer ou não.

- *Seis meses a um ano* – a criança senta-se sem apoio; começa a arrastar-se; já segura melhor com os dedos; está interessada em tocar, sentir e colocar

¹ BEE, Helen L. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1986.

objetos na boca; troca de objetos de mão; leva o pé na boca; começa a estranhar as pessoas; começa a engatinhar; começa a imitar o adulto; vocaliza sons comuns; aparecimento da ansiedade frente a ausência da mãe; sono curto, aumenta o interesse pelo ambiente; solicita atenção; balbucio intenso; fala silábica; gosta da atenção dispensada; aponta com o dedo; gosta de música e dança; começa a andar com apoio; aparecimento do *não*.

- *Um a dois anos* - troca objetos de lugares; faz gracinha, para atrair a atenção; bate palmas; dá tchau; imita expressões fisionômicas; gosta de ter auditório; busca proteção em caso de perigo, gosta de olhar-se no espelho vocalizando; entende o significado do *não*; avisa quando quer fazer cocô ou xixi; compreende maior número de palavras; localiza fonte sonora; nomeia objetos familiares; aponta para figuras familiares; vocabulário ampliado de cinco para vinte palavras; emprega os pronomes: eu, meu, você. Desenvolvimento e movimentos motores mais independentes.

- *Dois a três anos* – sobe e desce escadas; salta e pula sozinho; faz sua higiene com assistência; faz desenhos (idade dos rabiscos); preensão palmar cruzada; usa talheres para alimentar-se; vocabulário ampliado; fala com frases simples (213 substantivos, 48 verbos, 23 interjeições, nomes próprios, 10 advérbios); ao ser interrogada nega – diz *não*; acompanha pessoas em canções; pede e chama pelo outro; reconhece o próprio nome; inicia brincar sozinha; compreende o que não deve fazer; é capaz de sorrir a um elogio; conta as suas próprias experiências; é capaz de juntar mas não divide; gosta de imitar; tem melhor equilíbrio; fica triste se excluído de um grupo.

- *Quatro a sete anos* – fala com companheiros imaginários; usa gírias; fala palavrões; ameaça com nomes e blasfêmias; questiona como? Porque? Mais para

manter a conversação do que para informação; sendo interrogada nega dizendo: Eu não posso, eu não sei, eu esqueci ou avalia: Resolvi, solucionei; utiliza o telefone para contatos sociais; tem interesse pelo significado das palavras: início de vida escolar.

- *Oito a dez anos* – na conversação social relata sua vida na escola; busca elogios para agradar a si próprio; desenvolve gosto pela leitura. Inverte palavras nas frases, mas sabe o significado; é desatento na escrita, e a escrita e o rabisco são as atividades preferidas; relata filmes e os programas de final de semana. É mais ordenada e mais rápida nas tarefas; escreve listas e confecciona catálogos para suas coleções; tem interesse pelo preço das coisas; emprego do pronome: nós – identificação para o grupo social.

- *Dez a quinze anos* – início da puberdade; mudanças físicas em ambos os sexos; fase de transição física e psicológica de menino-homem e menina-mulher.

De acordo com essas informações poderemos situar a criança e sua aprendizagem.

1.2 Desenvolvimento e Aprendizagem

O desenvolvimento não é somente o aumento de estatura, peso e outras mudanças estruturais como orgânicas que ocorrem na constituição física do sujeito. Vai além esse conceito de desenvolvimento, afinal, ele definirá o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida – no ato da concepção – e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade.

De acordo com Coelho e José (1990)², a hereditariedade e o ambiente, a maturação e a aprendizagem são fatores do desenvolvimento, significa então, que para determinar o processo de desenvolvimento em todas as suas fases, as condições estruturais e orgânicas atual simultaneamente com os estímulos ambientais. Os princípios gerais do desenvolvimento são:

- É um processo contínuo;
- Segue duas direções – céfalo-caudal (da cabeça para os pés); e próximo-distal (segue das partes mais próximas do centro para as mais distantes);
- Procede das atividades gerais para as específicas;
- Cada parte do corpo se desenvolve com velocidade própria;
- Acontece de maneira unificada.

Além de que, o desenvolvimento em seu processo global irá incluir dois outros aspectos complementares: a maturação e a aprendizagem.

Maturação: é o desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas; abrange padrões de comportamento resultantes da atuação de algum mecanismo interno.

É a maturação que conduzirá ao desenvolvimento o potencial do organismo e independe de treino ou estimulação ambiental. É caracterizada por mudanças estruturais influenciadas pela hereditariedade, que ocorrerão em dado momento, envolvendo a coordenação de numerosas partes do sistema nervoso.

Dessa maneira, é impossível ensinar uma criança de cinco meses a andar, ou a ler e escrever, porque a aprendizagem não pode transcender a maturação, o organismo precisa estar suficientemente maduro para receber essa aprendizagem.

² JOSÉ, Elisabete da A. e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

De zero a seis anos, o ser humano passa por um processo complexo que não se repetirá durante seu desenvolvimento. À medida em que vão crescendo, as necessidades da criança vão aumentando e se tornando mais complexas, bem como as realidades em que essas crianças vivem, passando do âmbito relacional reduzido ao estabelecimento de relações com pessoas mais alheias e desconhecidas.

Toda criança ao nascer recebe de seus pais uma herança genética que lhe permitirá fazer parte da espécie humana. São traços característicos que externamente o identificam como um ser humano; também nascem com um cérebro, que está preparado para crescer e desenvolver-se de modo maravilhoso.

O cérebro vem equipado para oferecer à criança informações que a façam falar, mas não determina qual será a língua, nem qual o grau de aquisição que atingirá. Dependerá de seu meio ambiente, quanto mais motivador for mais ela aprenderá.

Pode-se constatar, então, que o desenvolvimento do ser humano se dará por meio de uma interação entre o programa de maturação e a estimulação social que a criança receberá das pessoas que a rodeiam.

Aprendizagem – é visto como o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, frente a uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

A aprendizagem envolve os fenômenos que ocorrem dentro e fora da escola, isto é, não é só a escola que oferecerá situações de ensino à criança; em seu meio ambiente também haverá situações em que a criança abrangerá hábitos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais.

Sendo assim, a aprendizagem sofre interferência de vários fatores, como o intelectual, o psicomotor, o físico, o social; entretanto, é do emocional que dependerá grande parte da educação infantil.

Para que a aprendizagem seja significativa é necessário que ela provoque uma mudança efetiva no comportamento do indivíduo e amplie cada vez mais seu potencial, é preciso que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. Por isso, o educando precisa ser capaz de reconhecer situações em que poderá aplicar o novo conhecimento ou habilidade. Haverá de ter esse conhecimento um significado.

Mas uma aprendizagem, que fica somente no âmbito da simples retenção, não terá significado algum para o aluno. Portanto, para ser uma aprendizagem significativa, é necessário que esta envolva raciocínio, análise, imaginação e o relacionamento entre idéias, coisas e acontecimentos.

A importância da família na aprendizagem da criança é imensa, pois é a família que primeiramente irá proporcionar experiências educacionais à sua criança, ao orientá-la e dirigi-la.

Lindgren (*apud*, Coelho, 1990), diz que o que for ensinado e aprendido de maneira inconsciente tem mais probabilidade de permanecer. Isto é, a criança reterá os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Sentimentos esses que serão a base para seu autoconceito e do mundo, se ela é desprezada aprenderá a desprezar, se é amada, aprenderá a amar.

Quando a criança vai para a escola de educação infantil, ela precisará ter desenvolvido previamente algumas características consideradas importantes. E conceitos como esse serão imprescindíveis para sua formação.

1.3 As funções da Linguagem

Quando a criança atinge aproximadamente os dois anos, e começa a falar, as pessoas à sua volta não se dão conta de que algo maravilhoso está acontecendo. Geralmente, os adultos ficam fascinados com os esforços que a criança faz para nomear objetos e brinquedos, e se divertem com as trocas de sílabas e letras.

Porque os adultos têm essa reação? Justamente porque a aquisição da linguagem é o fator de interação social. Ou seja, é a linguagem que permite a comunicação entre os sujeitos, a troca de informações e de experiências. Dessa maneira a linguagem é, sem dúvida, um fenômeno que diferencia os homens dos animais.

Os animais só ganham informações se mantiverem contato direto com o ambiente. Entretanto, os seres humanos são capazes de fazer uso da linguagem para se apropriarem das experiências significativas de gerações precedentes.

Sendo assim, a linguagem permite que as conquistas alcançadas ao longo de milhares de anos sejam assimiladas. E ao adentrar para a escola, a criança ao aprender a ler e a escrever e a manejar números, está apropriando-se de toda a experiência humano-social que levou séculos para ser construída e que está sendo continuamente modificada pelo conjunto dos homens.

Esta é, portanto, uma das primeiras funções da linguagem³, a de permitir a comunicação, a transmissão de informações produzidas ao longo de muitos séculos de prática histórico-social e, como consequência, a assimilação de uma infinidade de conhecimentos que de forma alguma poderia resultar da atividade individual isolada.

³ GOLBERT, Clarissa. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Outra função da linguagem, é organizar, articular e orientar o pensamento. Quando a criança começa a designar objetos e evento do mundo exterior com palavras isoladas ou combinação de palavras, está discriminando esses objetos, prestando atenção em suas características, podendo guardá-la na memória. A linguagem permite, então, que o ser humano se distancie da experiência imediata, fato que assegura o aparecimento da imaginação e do ato criativo.

As palavras não servem apenas para representar coisas e eventos, elas atuam, na verdade, no sentido de abstrair as propriedades e características fundamentais das coisas e eventos a que se referem. Sendo possível relacionar elementos semelhantes entre si e agrupá-los em categorias; dessa forma, propicia processos de abstração e generalização que são muito importantes para o raciocínio. Esse foi outro aspecto importante da linguagem.

E enfim, a linguagem pode ser também considerada como um elemento central no processo de regulação do comportamento humano, ou seja, primeiramente, a conduta da criança é regulada pelos pais – indicações para comer verduras, escovar os dentes, tomar banho, outros.

Logo ela aprende a organizar e a controlar seu próprio comportamento e a prever as conseqüências de sua ação futura, analisando-a à luz da experiência anterior, seja transmitida ou vivida. E com isso, na base do comportamento voluntário, encontra-se sempre a palavra, ainda que não manifesta, evocando eventos passados e regulando ações futuras.

Além da linguagem o verbal, o pensamento pode fazer uso de outras modalidades da linguagem, diferentes da verbal. Uma dessas modalidades é dada pelo uso de imagens visuais, outra pelos sons, outra pelo tato, outra pelo movimento, e assim por diante.

Sendo assim, pode-se dizer que não há uma linguagem única e universal para o pensamento. Por exemplo, quando o aluno estuda, prepara um trabalho científico ou artístico, ou quando organiza uma agenda, faz anotações verbais sobre aquilo que estão pensando. Nestes momentos, o pensamento tem uma configuração peculiar e bem conhecida: é rápido, dinâmico, mutável. Para não perdê-lo, freqüentemente, se registra – de maneira telegráfica e condensada, com palavras e sinais a avalanche de idéias que se tem ao pensar.

O fato de existirem diferentes maneiras de registrar o pensamento indica que este pode ser representado, armazenado e transmitido de vários modos; a forma de pensar acaba por se impor ao longo do desenvolvimento intelectual da criança dependerá das condições oferecidas pelo meio ambiente à sua volta – as atividades culturais disponíveis no ambiente, os interesses familiares e escolares, os bens materiais aos quais se tem acesso e o papel desempenhado por adultos e professores.

Dessa maneira, o aprendiz irá construindo os conteúdos de seu pensamento e desenvolvendo uma forma de pensar que nada mais é do que o produto da ação conjunta de todos estes fatores. O pensamento ao buscar constantemente significados que o permeiam, contribui e dá forma a todas as atividades humanas, podendo se amparar em diferentes linguagens.

Contudo, seja qual for a forma de expressão da linguagem, pode-se notar que, os conteúdos do pensamento e sua forma de expressar-se não constituem meros reflexos do mundo que rodeia a criança. Porque a apreensão de novos conhecimentos requer apoio, em estruturas e processos internos já desenvolvidos; sobre esta base, noções e relações novas entrelaça-se com relações e noções já antigas, num processo ativo e dinâmico.

Sendo assim, todas as modalidades de linguagem utilizadas pelo pensamento são importantes, à medida que se promovem sua organização, orientação e comunicação, ao longo da interação social.

O próximo item irá elucidar como acontece a linguagem e a aprendizagem de uma criança com deficiência auditiva.

2.0 A Criança e a Deficiência Auditiva

O ser humano busca a compreensão do mundo que o rodeia, produzindo diferentes maneiras de interação com a realidade na qual está inserido, por meio da produção de sistemas simbólicos que se articulam para representar a realidade.

A produção da linguagem de acordo com Leontiev (1978, *apud* Caderno de Alfabetizaçã. P.05), em suas mais variadas formas, implica a transformação da consciência humana, à medida que não serve ao homem apenas como meio de comunicação e aprimoramento na interação social, tornando-se instrumento do pensamento, fornecendo os conceitos e as formas de organização do real, redimensionando o funcionamento psicológico do ser humano , propiciando condições que levam a estruturas psíquicas cada vez mais elaboradas.

A via auditiva é um dos canais de informação, e é responsável pela aquisição da linguagem e pela percepção de estímulos do ambiente físico que cerca o ser humano. A perda auditiva irá interferir tanto na recepção da linguagem quanto na sua produção. Podendo com isso, dificultar o ajustamento social e acadêmico da pessoa que apresenta essa deficiência.

Mede-se a audição por meio de decibéis (dB), que é uma medida relativa da intensidade do som. A audição normal é representada por zero decibéis e até 25 decibéis é considerada perda auditiva, mas não uma deficiência significativa.

Portanto, uma pessoa com deficiência auditiva ou surda, segundo Gallagher e Kirk (1987)⁴, é aquela cuja audição é tão falha (geralmente de 70 decibéis ou mais) que não consegue entender, sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, a fala através do ouvido.

E uma pessoa com audição reduzida, é aquela cuja audição é tão deficiente (geralmente entre 35 e 69 decibéis) que dificulta, mas não impede, a compreensão da fala sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, através do ouvido.

As crianças com audição reduzida ou surdas são identificadas antes de entrarem na escola; as crianças com deficiências auditivas leves ou moderadas tendem mais a serem negligenciadas, porque são confundidas com crianças que não querem

A seguir veremos a relação das dificuldades e dos comportamentos mais característicos das pessoas com deficiência auditiva de acordo com o grau de perda:

- Leve (21 a 39 dB) – dificuldades em discriminar alguns sons da fala; perceber sons da fala a distância; leitura e/ou escrita. É considerado como desatento; solicita freqüentemente a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda não impede a aquisição normal da linguagem; poderá causar problemas fonoarticulatórios.
- Moderada (40 a 70dB) – dificuldades em discriminar sons da fala em ambientes com ruídos; compreender frases gramaticais complexas. Atraso na

⁴ KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

linguagem e alterações fonoarticulatórias; no diálogo, exige que o interlocutor fale em voz mais alta que o normal. A compreensão verbal está intimamente ligada à aptidão individual para a leitura labial; apresenta uma estruturação de linguagem característica, com omissões e/ou acréscimos.

- Severa (71 a 90 dB) – dificuldades em perceber os sons da fala sem aparelhos de amplificação sonora. Exige que o interlocutor fique de frente; apresenta voz característica; faz uso de gestos e sinais para se comunicar. A compreensão verbal vai depender de atendimento sistemático e da aptidão para captar o contexto das situações; apresenta dificuldades na estruturação da linguagem.
- Profunda (acima 90 dB) dificuldades em perceber a voz, ainda que amplificada; estabelecer comunicação com pessoas ouvintes. Apresenta voz característica, ainda quando trabalhada; faz uso de gestos e sinais, acentuadamente. A estruturação da linguagem, tanto oral como sinalizada, depende de um trabalho sistemático.

Como indicação de atendimento educacional: ensino regular, ora com apoio em centro de atendimento especializado ou escola especial, e indicação para tratamento fonoaudiológico.

1. Parece haver algum problema físico associado aos ouvidos: o educando queixa-se de dores no ouvido, desconforto no ouvido ou assobios e zumbidos estranhos;
2. Há pouca articulação dos sons, principalmente omissão de sons consonantais: os alunos que articulam mal podem ter um problema auditivo que os impede de receber feedback de suas produções vocais.
3. Quando está ouvindo rádio, TV , o aluno aumenta tanto o volume que os outros reclamam: o professor conseguirá pistas nesse item se observar o aluno que se aproxima demais dos aparelhos sonoros.
4. O aluno encosta o ouvido no alto falante ou o vira em sua direção num esforço aparente para ouvir melhor: às vezes tais movimentos são bastante óbvios e podem, até mesmo, ser acompanhados da colocação das mãos em forma de concha nos ouvidos num esforço de dirigir o som para eles.
5. Há pedidos freqüentes no sentido de se repetir o que acabou de ser dito: quando um aluno em especial pede freqüentemente para repetir a instrução, os professores devem investigar mais a possibilidade de perda auditiva.
6. O aluno não responde ou é desatento quando se fala com ele em voz normal: alguns alunos não seguem as instruções ou não prestam atenção em classe são freqüentemente rotulados de desatentos, criadores de caso, o que resulta num tratamento negativo ou punitivo. Entretanto, muitas vezes esses comportamentos escolares inadequados são, na verdade, causados pela incapacidade de ouvir do aluno.
7. O aluno reluta em participar de atividades orais: embora a relutância em participar oralmente possa ser um sintoma de problemas como timidez, insegurança ou medo do fracasso, também pode resultar de uma perda

auditiva. A criança pode não ser capaz de ouvir as instruções verbais dessas atividades.

Há dois tipos principais de defeito de audição, que decorrem da estrutura e funcionamento do ouvido: perdas condutivas e perdas sensório-neurais ou de percepção.

Uma perda auditiva condutiva é aquela que reduz a intensidade do som que alcança o ouvido interno, onde começa o nervo auditivo. Para alcançar o ouvido interno, as ondas de som do ar passam através do canal externo do ouvido externo até o tímpano, onde as vibrações são recebidas por uma série de estruturas semelhantes a ossos, no ouvido médio, e levadas ao ouvido interno.

Qualquer condição (cera ou má formação) que obstrua a seqüência das vibrações ou que as impeça de chegar ao nervo auditivo pode causar uma perda condutiva.

E uma perda sensório-neural ou da percepção é causada por problemas do ouvido interno ou do nervo auditivo, que transmite o impulso ao cérebro. A perda sensório-neural pode ser completa ou parcial e afetar mais algumas frequências (especialmente as altas) do que outras.

2.1 Características das crianças deficientes auditivas

As características de uma criança com perda auditiva leve serão mais semelhantes às de uma criança com audição do que às de uma criança surda, cuja condição causará uma série de outros problemas sérios, ligados à sua incapacidade de receber ou de expressar mensagens e pensamentos por meio do som.

As limitações de um modo de comunicação com outras pessoas e as limitações progressivas no desenvolvimento normal da linguagem são as duas

partes significativas que afeta gravemente os processos de desenvolvimento da criança, bem como em áreas de realização acadêmica, ajustamento social e pessoal e ajustamento ocupacional.

Em relação à cognição podemos dizer que, os atrasos severos e óbvios de desenvolvimento da linguagem podem afetar o desempenho da criança surda, somente porque a criança surda, embora possa pensar com lógica sem um sistema de linguagem, ela necessita desse sistema na solução de problemas ou no desempenho acadêmico.

A linguagem, de uma criança típica de quatro anos que dominou a maior parte das propriedades sintáticas da linguagem, é diferenciada da criança surda que apresentará sérios problemas de sintaxe.

Com esses problemas de comunicação fica evidente que a criança surda apresentará sérios problemas de realização acadêmica. E somente com muito trabalho e esforço da criança é que se conseguirá um bom desempenho.

O ajustamento pessoal e social da criança surda se torna difícil quando, a criança quer brincar com outras crianças e por não poder falar empurra a outra criança para subir no balanço ou escorregador, sendo assim rotulada de agressiva, causando desse modo, algumas dificuldades de relacionamento interpessoal.

Encontramos vários adultos deficientes auditivos em qualquer profissão, mas não nas mesmas proporções que os adultos com audição. Entretanto, com o advento da inclusão é possível realizar concursos que são separadas vagas para pessoas com deficiências.

2.2 Adaptações educacionais para crianças com deficiências auditivas

- Uso de aparelhos auditivos: diminui a gravidade da perda auditiva em algumas pessoas – os indivíduos surdos tornaram-se indivíduos com audição reduzida, e os com audição reduzida tornaram-se apenas levemente deficientes.

O uso de aparelho auditivo em conjunto com um programa educacional sistemático e intenso, apresentado pelos professores especializados em deficiência auditiva, fará com que essa criança se adapte normalmente à escola e toda a rotina nela envolvida.

- Métodos de Comunicação: o primeiro enfatiza a comunicação com a sociedade dos que têm audição normal e, a necessidade de treinamento da fala e da leitura da fala (leitura labial). O outro método, enfatiza o uso da comunicação manual ou com as mãos para o domínio precoce da linguagem e de um sistema de comunicação a ser usado com os outros indivíduos deficientes auditivos. O método manual envolve: a linguagem dos sinais e a soletração com os dedos (alfabeto manual).

O método oral-auditivo é o procedimento de instrução que se usa a audição residual amplificando o som, ensinando a leitura labial e a fala para o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Método Rochester, é uma combinação do método oral com a soletração com os dedos; processando as informações por meio da leitura labial, amplificação e soletração com os dedos. A resposta é feita por meio da soletração com os dedos e da fala.

Método auditivo: enfatiza o desenvolvimento das habilidades de ouvir, especialmente nas crianças que conseguem tirar proveito do treinamento auditivo. Esse método é utilizado com crianças com perdas auditivas moderadas e, às vezes, com aquelas com perdas auditivas graves.

Método de comunicação total: também conhecido como método simultâneo ou combinado, apresentando soletração através dos dedos, sinais, leitura labial, fala e amplificação auditiva ao mesmo tempo.

Leitura Labial ou da fala: é a interpretação visual da comunicação falada. É o meio pelo qual as pessoas surdas recebem comunicação daqueles que podem ouvir.

Treinamento auditivo: é ensinar a criança a ouvir pistas de sons e a discriminar sons diferentes. Objetiva ajudar a criança a aprender a discriminar sons o mais cedo possível.

A maioria das crianças com deficiências auditivas leves freqüentam escolas públicas e recebem orientação de fonoaudiólogos para que haja uma perfeita comunicação entre professores e alunos.

Entretanto, há crianças que ainda freqüentam escolas especiais, porque a sua deficiência auditiva pode estar associada à outra deficiência, como a mental, e que requer certos cuidados que muitas vezes, a escola de ensino regular não pode atender.

Mas se a criança surda está matriculada em uma escola regular certas orientações devem ser seguidas para que haja um bom entrosamento entre aluno-alunos, e professor-aluno, a saber (informações retiradas da cartilha “Como você deve comportar-se diante de uma pessoa com...”)⁵ :

- Fale claramente e de frente, articulando palavra por palavra, mas não exagere. Fale com velocidade normal, salvo quando lhe for pedido para falar mais devagar.

⁵ Ministério da Ação Social. Como você deve comportar-se diante de uma pessoa com...Curitiba, 2003.

- Cuide para que o (a) surdo (a) enxergue sua boca. Não fique com cigarro ou cachimbo em sua boca, nem ponha a mão diante dos lábios.
- Fale em tom normal de voz, a não ser que lhe peçam para levantar a voz, gritar nunca adianta.
- A leitura dos lábios fica impossível se você gesticula, segura alguma coisa na frente dos seus lábios ou fica contra luz.
- Frequentemente falta vocabulário ao surdo. Construa frases simples, corretas e curtas, sem uso de gírias. Se não compreender, repita-lhe, procure outra palavra com o mesmo sentido, dê outra forma à frase. Verifique se a mensagem foi compreendida.
- Seja expressivo. Como os surdos não podem ouvir as mudanças sutis do tom de sua voz indicando sarcasmo ou seriedade, a maioria deles (as) “lerá” suas expressões faciais, seus gestos ou os movimentos do seu corpo para entender o que você quer comunicar.
- Se você quer falar a uma pessoa surda, chame a atenção dela, seja sinalizando ou tocando no seu braço. Enquanto estiverem conversando, mantenha contato visual; se você olhar para outro lado enquanto está conversando, o (a) surdo (a) pode pensar que a conversa terminou.
- Se você tiver dificuldades para entender o que uma pessoa surda está falando, sinta-se à vontade para pedir que ela repita o que falou. Se você ainda não entender, peça-lhe para escrever. O que interessa é comunicar-se com a pessoa surda. O método não é o que importa.
- Se o (a) surdo (a) está acompanhado (a) por um intérprete, fale diretamente à pessoa surda, não ao intérprete.

- O surdo (a) que usa aparelho auditivo não é como um ouvinte. O aparelho não faz milagres, auxilia na compreensão da linguagem.
- O surdo acha-se facilmente isolado entre os ouvintes. Com frequência tem a sensação de estar marginalizado. Faça-o tomar parte da vida, informando-o sobre o que se passa ou se diz ao seu redor.
- Lembre-se que os avisos visuais são úteis aos surdos (as).

Com essas orientações fica mais fácil agir com as pessoas surdas ou que têm alguma deficiência auditiva, entretanto, o respeito e a consideração para com essas pessoas se fazem necessário e obrigatório. Principalmente, em sala de aula, em que os alunos ditos normais, fazem brincadeiras de mal gosto com colegas considerados “diferentes”.

Há de se ter uma visão ampla e consciente de que ao se colocar um aluno com deficiência no ensino regular, ele terá condições de ser bem atendido e que usufruirá todos os benefícios que os demais colegas de classe.

Assim como, o uso do jogo lhe será benéfico em todos os sentidos, não estaremos apenas visando sua diversão, mas principalmente sua aprendizagem de maneira lúdica e eficiente.

3.0 A criança e o Jogo

Primeiramente, ao se entrar no âmbito de jogos, precisamos falar sobre o desenvolvimento motor da criança, que se fará necessário para seu pleno desenvolvimento. E com isso, a motricidade da criança se torna fator imprescindível para que haja a aquisição de conceitos via jogos.

Porque a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal, e as dificuldades escolares das crianças, exigem que exista um mínimo de desempenho motor. E esse desempenho ela conquistará através da educação psicomotora.

Portanto, é atribuída à educação psicomotora uma formação de base, que será indispensável à criança – seja essa criança normal ou com problemas. Que responderá a uma dupla finalidade, que é: assegurar o desenvolvimento funcional levando-se em conta, as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, por meio do intercambio com o ambiente humano.

De acordo com Le Bouch (*apud* Coelho e José, 1990), a educação psicomotora é um meio prático de ajudar a criança a dispor de uma imagem do corpo operatório, esta conquista passa por vários estágios de equilíbrio, que correspondem aos estágios da evolução psicomotora.

Sendo assim, a psicomotricidade pode ser definida como a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, que engloba as funções neurológicas e psíquicas. A psicomotricidade, ainda, enfocará a unidade de educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que porão em jogo as funções intelectuais.

O desenvolvimento psicomotor envolverá o desenvolvimento funcional de todo o corpo e suas partes. Será por meio dele que a criança irá se transformar em uma pessoa livre e independente do auxílio de terceiros.

Na primeira infância, até os três anos, a inteligência é função imediata do desenvolvimento neuromuscular. Somente mais tarde, é que esta associação é rompida e a inteligência e a motricidade se tornará independentes. Pois, enquanto explora o ambiente que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela também perceberá os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais.

Dessa maneira, um desenvolvimento psicomotor normal apresentará qualidade nos movimentos que se integrarão numa certa ordem, e obedecerá às seguintes etapas:

Precisão: vai do zero aos sete anos;

Rapidez: dos sete aos dez anos;

Força Muscular: dos dez aos quinze anos.

A coordenação geral do sujeito alcançará seu desenvolvimento definitivo, por volta dos quinze anos. Nesta evolução motora, ocorrerão dois processos que se complementam e se inter-relacionam: a diferenciação e a integração; acontecem de maneira recíproca e simultânea, e resulta em um aumento de força, de rapidez, de precisão e facilidade de movimento.

Os movimentos são subdivididos em: *estáticos* – que são os movimentos que envolvem o equilíbrio; e *dinâmicos*: que são os movimentos de grupos musculares diferentes, em ação simultânea, que resultam numa movimentação voluntária mais ou menos complexa.

Os movimentos dinâmicos podem ser *gerais*, quando envolvem os membros inferiores e/ou superiores – saltar, arremessar, correr, outros. E *manuais*, que são os movimentos de ambas as mãos. Quando há uma evolução psicomotora normal, a criança passa dos movimentos mais globais para os mais específicos e do movimento espontâneo ao movimento consciente.

O desenvolvimento psicomotor também abrangerá alguns aspectos distintos, a saber:

Esquema Corporal (formação do *eu*) – adquirir consciência do próprio corpo e das possibilidades de expressar-se por meio dele.

Lateralidade – perceber que os membros não reagem da mesma forma. Por exemplo: pular com o pé direito ou com o esquerdo; escrever com a mão direita ou com a esquerda.

Orientação Espacial – localizar-se no espaço e situar as coisas umas em relações às outras.

Orientação Temporal – situar-se no tempo.

Desenho e Grafismo – expressar-se no papel.

Para que haja uma boa dinâmica entre a criança e os jogos, faz-se necessário citar como ocorre determinadas condutas

As chamadas *Condutas Motoras* de base envolvem:

- Coordenação dinâmica global – que é a capacidade de mobilização e utilização dos grandes feixes musculares. Rolar, sentar, engatinhar, pular, correr, saltar e arremessar são habilidades desenvolvidas gradativamente e cada uma delas apresenta uma justificativa educacional, isto é, seu desenvolvimento ou integração é fundamental para o desenvolvimento neurológico.
- Coordenação motora fina – é a capacidade de controlar os pequenos feixes musculares, para exercícios finos: perfuração, recorte, colagem, encaixes, abotoar, amassar, modelar. Presume coordenação viso-manual, possibilidade de repetição precisa dos gestos, independência lateral (direita-esquerda), adaptação ao esforço muscular.
- Equilíbrio – é a capacidade de coordenar a distribuição do peso corporal em relação ao eixo central de apoio e de sua gravidade. Seu desenvolvimento está vinculado ao tônus muscular. Pode ser estático (colocar-se em pé) e dinâmico (movimentação).

- **Respiração** – é o processo de movimentação do oxigênio, está vinculado ao processo circulatório que estabelece o transporte de oxigênio entre os pulmões e os tecidos musculares. O treinamento e a realização adequada da respiração acompanham e condiciona a execução e o desenvolvimento das atividades, proporcionando sua facilitação e maior rendimento, alívio das tensões, sendo base para estados de relaxamento.

Conduas Neuro-Motoras:

- **Esquema corporal** – é a percepção do corpo numa representação mental, a integração das noções espaciais e temporais, a conexão com outra pessoa através do contato corporal, a evolução de movimentos e de postura. É por dos movimentos que a criança chega ao conhecimento de sei corpo e a consciência de tal fato que a leva à primeira experiência do espaço, que leva às descobertas posteriores.
- **Lateralidade** – é a capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo: direito e esquerdo, é o elemento fundamental de relação e orientação com o mundo exterior. Reconhecimento dos conceitos de direita e esquerda.

Conduas Perceptivo-Motoras:

- **Percepção** é a capacidade de reconhecer os estímulos em que, além da recepção das impressões sensoriais do mundo exterior ou de seu próprio corpo, incluem-se também a discriminação, a seleção e a identificação dos estímulos na sua correlação com experiências anteriores e similares.

Capacidades Perceptuais

Capacidades Perceptivo-Visuais:

- Figura-fundo – é a capacidade de diferenciar e distinguir a *figura* como centro da atenção e o *fundo*, como estímulo acessório e secundário. Essa capacidade é necessária para a análise e síntese de palavras, frases e parágrafos – indispensável à aprendizagem da leitura.
- Viso-motora – é a capacidade de integrar numa relação significativa movimentos corporais e aquisições visuais, é fundamental na aprendizagem da linguagem escrita – olhos-mão.
- Consistência da forma – é a capacidade de reconhecer e identificar qualquer figura independentemente de seu tamanho, posição ou material; por exemplo, reconhecerá um retângulo em um livro, numa caixa ou numa janela.
- Posição espacial – é a capacidade de reconhecer e perceber uma determinada forma em qualquer posição no espaço, permite diferenciar ou discriminar um conjunto ou série de figuras relativamente semelhantes, mas diferentes entre si. Ex.: b d, p q
- Relações espaciais – consistem na capacidade de reconhecer a posição dos objetos entre si e a sua relação com o indivíduo, é a capacidade que permite, por exemplo, reconhecer uma seqüência de palavras numa frase, ou de letras numa palavra. Ex.: tio – oit – toi – oti – ito – iot

Audição, Tato, Olfato e Paladar.

- São as capacidades mais importantes na orientação espaço-temporal e exploração do meio. Discriminação e localização de sons, memória auditiva; percepção e discriminação tátil e visual; textura, espessura, largura, tamanho, formas, memória visual e tátil, cores, entre outros;

percepção e discriminação de odores e sabores, memória.

Organização Espacial

- É a capacidade de se localizar e localizar no espaço circundante, próximo e distante. Envolve os conceitos de dentro-fora, em cima-embaixo, para baixo-para cima, sobre-sob, frente-trás, entre outros.

Organização Temporal

- É a capacidade de se orientar em função de espaços de tempo, avaliar a ordem, duração e sucessão dos eventos; o tempo é simultaneamente duração, ordem e sucessão. A integração desses fatores é necessária para a estruturação temporal do sujeito.
- O tempo é considerado sob dois aspectos: biológico – próprio de cada indivíduo, ritmo biológico. E externo ou conceitual: aquele ao qual nos adaptamos, é marcado pelas convenções.
- Distância – pode ser física: calculada em metros e centímetros ou afetiva: “longe dos olhos, perto do coração”.
- Ritmo – externo: que organizam a sucessão dos eventos naturais (estações do ano, horas, floração) e Interno: batidas cardíacas, respiração, funcionamento corporal.

Orientação Espaço-Temporal

- É a adaptação ao mundo dos objetos e as regras da vida: hora de comer, de dormir, trabalhar, estudar; localização espacial e avaliação espaço-temporal.

O professor deverá conhecer e ter sempre em mente os aspectos principais do desenvolvimento psicomotor em cada faixa etária, pois somente assim, ele conseguirá detectar as variações normais e as patológicas. A partir daí, ele terá

condições de dosar a estimulação em cada uma dessas áreas, para que os alunos possam amadurecer de forma equilibrada, em todos os aspectos – intelectual, afetivo, corporal.

Sobre maneira, o professor deverá ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de aptidões e habilidades, na formação de atitudes por meio de uma relação afetiva saudável e estável, respeitando a criança como ela é.

A psicomotricidade na educação irá abranger um campo preventivo, porque na época da alfabetização, a criança terá que executar movimentos amplos, transportar objetos, exercitar movimentos de pinça com o polegar e o indicador, bem como, saber usar a mão para escrever e os olhos para ler.

Na idade da educação infantil, a prioridade é para atividade motora global, porque nessa fase a criança dirige intencionalmente as explorações a um fim específico; ela já dispõe de uma memória de corpo, carregada de afetividade. O professor deverá conhecer o ritmo de cada criança para que ao aplicar uma atividade, saiba qual o desempenho de cada um.

A atividade lúdica da criança em idade de educação infantil é o tipo de atividade criadora necessária para a expressão da personalidade e a maturação da imagem corporal. Afirmar a própria lateralidade permitir-lhe-á realizar livremente suas experiências motoras.

Portanto, uma educação psicomotora deve ter como objetivo inicial o de ensinar a criança a ficar sentada, adquirir boa postura, ouvir. Somente após atingir esse objetivo é que ela será capaz de receber ordens, concentrar-se, usar a memória, executar tarefas do começo ao fim. E os jogos e brincadeiras infantis, que

parecerão apenas passatempo e diversão, irão, na verdade, preparar terreno para um aprendizado posterior.

Enquanto no ensino fundamental a ênfase recai em processos verbais – palavras, símbolos e códigos; no nível de educação infantil será enfatizado o uso de jogos e atividades lúdicas para a aprendizagem de conceitos. Segundo Aguiar (2001)⁶, o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades.

E na idade da educação infantil, mediante a brincadeira, a fantasia, é que a criança adquirirá a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais. Platão (348 a.C. *apud* Aguiar, 2001), ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos.

Utilizaremos a tabela de desenvolvimento de Jean Piaget⁷ para podermos acompanhar a evolução da criança, etapa por etapa, e com isso saberemos como o jogo aparecerá em sua vida.

O desenvolvimento cognitivo é compreendido em quatro estágios, no qual cada um deles por sua vez definirá um momento do desenvolvimento como um todo a partir dos quais a criança constrói suas estruturas cognitivas. Em uma criança com ou sem deficiência auditiva, suas reações serão:

O primeiro período, chamado *sensório-motor* está dividido em seis estágios que compreendem os dois primeiros anos de vida da criança.

⁶ AGUIAR, João Serapião. *Jogos para o Ensino de conceitos: Leitura e Escrita na Pré-Escola*. São Paulo: Papyrus, 2001.

⁷ PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Estágio 1 (do nascimento até um mês), o recém-nascido apresenta um comportamento que se caracteriza por reflexos inatos (buscar com os lábios, sugar, agarrar), que se tornam mais eficientes e combinam-se mutuamente na formação de esquemas primitivos, tais como buscar-e-sugar. O bebê é egocêntrico, sem qualquer consciência do eu como tal ou a distinção entre o eu e o mundo externo.

Estágio 2 (um a quatro meses), através de descobertas acidentais, o bebê começa a definir os limites de seu próprio corpo. Repete seus movimentos para prolongar essas experiências, combinando, por exemplo, o olhar e o agarrar, formando assim uma organização mais complexa do comportamento, denominada *preensão*.

Estágio 3 (quatro a oito meses), o bebê aprende a adaptar os esquemas familiares e novas situações empregando-os para prolongar os espetáculos interessantes. Agora, seu interesse é mais com o mundo ao seu redor do que a si mesmo, procura alcançar os objetos, desde que possa vê-los, porém, o que está fora do seu campo de visão está fora da mente. Emprega os esquemas habituais de maneira mágica, como se considerasse suas ações capazes de determinar a ocorrência de eventos externos não-relacionáveis.

Estágio 4 (oito a doze meses), pode-se observar o surgimento do comportamento intencional, à medida que o bebê afasta os obstáculos do caminho ou usa a mão de um dos pais para alcançar o que deseja. Pode procurar os brinquedos parcialmente ocultos ou escondidos bem diante de seus olhos, emprega os esquemas conhecidos de novas maneiras, combinando-os e coordenando-os para adequá-los a novas situações. Seu comportamento antecipatório e sua imitação de sons revelam os primórdios da memória e da representação.

Estágio 5 (doze a dezoito meses), a criança começa a experimentar

sistematicamente, variando seus esquemas em um tateamento orientado. Empregam novos meios, tais como bastões e correntes para atingir os objetivos desejados, ou encontra novos usos para objetos já conhecidos. Pode encontrá-los onde o viu pela última vez, mas não interfere nos resultados dos deslocamentos não-vistos. Reconhece fotografias de pessoas e objetos conhecidos e pode acompanhar instruções verbais simples.

Estágio 6 (dezoito a vinte e quatro meses), esse estágio é a transição sensório motora para a de representação. A criança inventa novos meios através da dedução mental; o tateamento por ensaio e erro já não é fisicamente executado, mas sim simbólica ou mentalmente. A criança se mostra capaz de deduzir os deslocamentos invisíveis de um objeto escondido; sabe claramente que este continua a existir, mesmo quando não o vê (permanência do objeto). Começa a usar símbolos na linguagem e nas brincadeiras de faz de conta; recorda-se de acontecimentos passados e os imita na ocasião posterior. Demonstra orientação, intencionalidade e os primórdios do raciocínio dedutivo, juntamente com uma compreensão primitiva de espaço, do tempo e da causalidade, a criança está entrando no período da representação simbólica.

Segundo período, *pré-operacional* que vai dos dois aos sete anos.

No estágio pré-conceitual a criança opera em nível de representação simbólica, o que se evidencia na imitação e na memória exibida no desenho, no sonho, na linguagem e na atividade do faz-de-conta. Surgem as primeiras tentativas super generalizadas da conceituação, nas quais os representantes de uma classe não são distinguidos da própria classe (por exemplo, todos os cães são “o cão”).

Embora a criança atue de modo bastante realista no mundo físico, ainda é egocêntrico e dominado por um sentimento de onipotência mágica, presume que

todos os objetos naturais estejam vivos e sejam dotados de sentimentos e intenções, porque isso é o que se dá com ela. Raciocina que ocorre coincidentemente entre si uma relação de causa e efeito; presume que o mundo seja como se afigura em seus olhos, não consegue conceber mentalmente o ponto de vista de outra pessoa.

Terceiro período, *operatório-concreto*, sete a doze anos.

Durante a primeira e a segunda série, há uma transição gradual para o período de operações concretas que se prolonga até a idade de onze ou doze anos. Neste estágio, a criança pensa logicamente sobre as coisas que experimentou e as manipula simbolicamente, como nas operações aritméticas. Atingiu o conceito de conservação e reconhece que uma xícara de leite tem o mesmo volume, quer seja em um copo alto e estreito, quer em um baixo e largo. Uma conquista extremamente importante é o fato de ser agora capaz de raciocinar retrospectivamente e prospectivamente no tempo. A isso Piaget denomina reversibilidade; essa característica acelera imensamente o raciocínio do tipo “se $2+2=4$, então $4-2$ deve ser igual a 2”.

Vemos aqui o espiral ascendente do desenvolvimento intelectual, evoluindo desde o conhecimento elaborado a partir das experiências concretas do período sensório-motor até a capacidade de representar simbolicamente essas experiências e, por fim, pensar nelas de modo abstrato. A criança na escola fundamental pode dispor as coisas em séries, classificando-as em grupos e executar outras operações lógicas. Se lhe mostrarmos um bastão “A” mais longo de que um bastão “B” e depois um bastão “C” mais curto que o bastão “B”, ela deduzirá que o bastão “A” deve ser logicamente mais longo que o “C”, sem precisar vê-los em um nível sensório-motor.

Quarto período, *operatório formal*, que compreende dos doze anos à idade adulta.

Em algum ponto em torno dos onze ou doze anos, a criança se torna capaz de raciocinar logicamente sobre as preposições, coisas ou propriedades abstratas que jamais experimentou diretamente. Essa capacidade de hipotetizar caracteriza o período de operações formais, o último e mais elevado período no modelo do desenvolvimento de Piaget. O estudante é capaz de raciocínio indutivo e dedutivo, baseado na forma de uma preposição dada; seu conhecimento do problema pode ser puramente hipotético, mas a despeito disso, é capaz de elaborá-lo até a sua conclusão lógica. Os exemplos desse tipo de raciocínio incluem problemas de matemática ou química, ou experimentos que manipulam diversas variáveis de modo sistemático, levando em conta todas as permutações e combinações possíveis.

3.1 Tipos de Jogos

O próprio Jean Piaget (1975) em suas pesquisas a respeito de jogos, destaca três categorias distintas de jogos e qual a função de cada uma delas na vida da criança e em sua fase adulta.

Essa classificação está baseada sobre a estrutura da atividade, mas serve como instrumento de análise e de evolução do jogo, sempre respeitando a idade da criança. Para ele, há três grandes estruturas, a saber:

Os jogos que não apresentam estruturas lúdicas particulares, são chamados de “jogos de exercício”, porque consistem, simplesmente, em utilizar uma conduta qualquer para o prazer, sem que a utilização lúdica da conduta modifique essa estrutura;

- Na segunda estrutura, veremos que os jogos acrescentam ao exercício um elemento estrutural novo – o símbolo e a ficção; nesta fase a criança apresenta a capacidade de representar por gestos uma série de realidades não atuais, ausentes e não aparentes no campo perceptivo do momento;

- E na terceira estrutura, teremos os “jogos de regras”, ou seja, são os jogos que têm tradição, que são transmitidos de geração em geração e que são instituições sociais propriamente ditas.

Entretanto, a evolução dessas estruturas lúdicas na vida da criança terá seus altos e baixos, justamente, porque cada uma dessas estruturas enfoca uma determinada época da vida da criança.

Durante os primeiros meses de vida até aproximadamente os dois ou três anos, o jogo de exercício terá seu apogeu, depois declina progressivamente. No entanto, o jogo simbólico começará mais tarde, começando com a função simbólica no segundo ano de vida, tendo seu apogeu na primeira infância e decrescendo em seguida. E finalmente, o jogo de regras, que perdurará até a vida adulta dessa criança, começará durante a primeira infância (pura imitação dos adultos) e a partir dos sete ou oito anos é que se constituirão como jogos espontaneamente organizados.

Tal curva de evolução pode ser explicada como: por não possuir o jogo de exercício, uma estrutura lúdica particular, ele consistirá somente em uma repetição que assumirá um sentido lúdico, na medida em que o prazer funcional, ou o prazer de motivar, se impõe à adaptação propriamente dita.

Entretanto, o jogo simbólico irá aparecer mais tarde, justamente, pelo fato de que a criança já adquiriu a representação da imagem mental. Isto é, a criança nessa fase tem a necessidade de simbolismo, aqui o gesto e o símbolo desempenharão

um papel evocador, de instrumento que permite reviver para compensar, para liquidar, para satisfazer um interesse.

E o jogo de regras, ao contrário dos outros dois, terá seu auge na vida adulta, quanto mais a criança cresce e adquire responsabilidades, mais uso do jogo de regras ela fará. Porque o jogo de regras é o produto de vida coletiva, engendrando esta realidade nova que é a regra. O jogo de regras permanecerá por toda a vida do adulto; no entanto os demais tipos de jogos continuarão fazendo parte dessa vida.

Seja em qualquer situação, os adultos ainda apresentarão resquícios dos jogos de exercício (quando brinca com um lápis, um clipe), e do jogo simbólico, quando precisa escrever uma carta, conta uma história.

Sendo assim, o jogo proporcionará benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança – com ou sem deficiência auditiva. Pois, será por meio do jogo que ela explorará o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam.

Aprende, também, a coordenar as suas ações com as de outra pessoa; aprende a planejar e a considerar os meios necessários para alcançar um bom objetivo, aproxima-se e utiliza os objetivos com intenções diversas e com fantasia.

Bijou (1978, *apud* Aguiar, 2001), distingue jogo estruturado e o livre ou espontâneo, dizendo que ambos são altamente significativos para o desenvolvimento da criança, diferenciando-os em:

Jogo estruturado é aquele em que a criança se engaja quando na presença de uma situação em que o espaço, os materiais, às vezes outras crianças, instruções e auxílio, explícitos ou implícitos são arranjados para que ela alcance um objetivo.

Jogo livre ocorre quando o jogo e o objeto do brinquedo são selecionados livre e espontaneamente pela criança. Neste caso, ela brinca livremente, ela é a gerente da situação.

Ambos os jogos, quando bem arranjados e supervisionados, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança.

Para Bijou, o jogo em si, é uma atividade que aumentará todo o repertório comportamental de uma criança, influenciando seus mecanismos motivacionais, e além de que, fornecendo oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento.

E a época mais favorável para que se faça o uso do jogo na aprendizagem, é justamente, a época da educação infantil, ou seja, a idade em que as crianças precisam aprender conceitos, e será o jogo o meio eficaz de se trabalhar com esses conceitos.

No entanto, durante a vida escolar, o jogo também, poderá fazer parte da aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que demonstram dificuldades de aprendizado, e com a criança com deficiência auditiva, o jogo será excelente meio para fazê-las compreender determinados conceitos que pelas vias normais de ensino, não estavam conseguindo apreender.

3.2 O jogo e a inclusão

Como já citado anteriormente, o jogo é visto como meio para a aprendizagem, e não somente como fonte de diversão e prazer.

E para a criança com deficiência auditiva, essa fonte de aprendizagem será muito útil, visto que, ao adentrar a escola o aluno com deficiência auditiva se sentirá desconfortável e sentindo-se estranho perante seus novos colegas.

É crescente o número de alunos com algum tipo de necessidade especial serem encaminhados para escolas regulares; esse crescimento não está acontecendo por acaso, mas sim porque a Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental de toda e qualquer criança e adolescente.

Dessa forma, nada mais justo do que todas as crianças freqüentem a escola, uma vez que é de direito. No entanto, o que tem se visto nas escolas é um grande transtorno, porque muitas escolas não estão prontas para receber alunos cadeirantes, outras para receber alunos cegos e assim por diante.

Fora dizer que muitas vezes, os currículos não oferecem oportunidades para que a criança possa se desenvolver plenamente. E aquele aluno que não acompanha tal conteúdo, será fadado ao fracasso, e com isso, estará fora do sistema.

Não falamos somente de alunos com deficiências, mas sim de todos os alunos que se encaixam na exclusão social. Devemos nos voltar para o melhor da inclusão, isto é, desejar que todos os alunos façam parte de uma sociedade justa e coerente, no entanto, essa inclusão se torna impossível à medida que não tem-se estrutura ou boa vontade por parte de todos os envolvidos.

Como diz Maria Teresa Mantoan, em entrevista concedida à Revista Nova Escola do mês de maio/2005⁸, “a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer motivo.”

⁸ CAVALCANTE, Meire. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.” São Paulo: Abril, 2005. pág.24-25

Para ela, a inclusão é estar com, interagindo com o outro. A experiência da diferença é que fará com que todos os alunos cresçam, pois quando não passam por essa situação quando crianças, dificilmente vencerão os preconceitos quando adultos.

Vê-se que a escola inclusiva, a solidariedade vem em primeiro lugar, pois são os alunos sem deficiências que auxiliam seus colegas “diferentes”, e quando se ocupam com atividades diferenciadas, essa cooperação se torna indispensável.

E o papel dos jogos perante essa diversidade será de extrema importância e necessário, porque muitos serão os conceitos a serem transmitidos para os alunos e nem sempre, eles apreenderão pelas vias normais de ensino. Diferentemente do sistema formal de ensino, o jogo servirá como motivador para que haja a aprendizagem.

Os alunos se ajudarão entre si, e aqueles que apresentarem mais dificuldades serão amparados por aquele que tem maior facilidade de entendimento; não estamos falando somente dos alunos com deficiências, pois há alunos que apresentam dificuldades em reter conceitos. E o papel do jogo, da atividade lúdica é justamente esse, o de facilitar a compreensão, o entendimento do aluno.

Portanto, ao se pensar em inclusão não podemos nos ater às dificuldades, pois ela sempre aparecerão, deveremos nos concentrar em sempre melhorar o que precisa ser melhorado. Ou seja, sempre buscar alternativas para que possamos conviver em harmonia com todos os alunos.

Para a psicóloga Adriana Machado, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (reportagem extraída da Revista Nova Escola), ficamos receosos em receber uma criança com necessidades especiais em sala, porque não estamos acostumados a conviver com as diferenças.

E a partir do momento em que nos despirmos desse preconceito, saberemos como trabalhar com essa diversidade. Ela sugere alguns itens:

- Dividir as dúvidas com a coordenação e com os colegas quando receber uma criança com necessidades especiais;
- Não reduzir o aluno à sua deficiência. Apesar de ter características peculiares, ele tem personalidade e carrega uma história e muitas experiências que o tornam único.
- Conversar constantemente com outros especialistas que tratam da criança, pois eles podem ajudar a pensar em estratégias para lidar com o aluno. Não se esquecer, porém, de que quem sabe como ensinar a criança é o professor.
- Trabalhar a diversidade – uma característica de todos, e não só da criança com deficiência – ao planejar as atividades.
- Estimular comportamentos solidários entre os alunos. Eles podem, por exemplo, dar idéias de como o colega que usa cadeira de rodas pode ficar bem acomodado na sala.

O que podemos concluir é que há muito que se trabalhar, e que precisamos boa vontade, paciência e perseverança para desempenharmos nosso papel de bons educadores. O importante é dar meios para os alunos fazerem parte do mundo, e dessa maneira conviveremos em harmonia com a diversidade.

CONCLUSÃO

O trio debatido nesse estudo, nos fez refletir sobre o nosso trabalho como educadores, nos fez pensar em como somos vulneráveis às novidades e às diversidades da vida.

Muitas vezes, não nos damos conta de que precisamos estar abertos à evolução e tecnologias que invadem nosso meio. E uma evolução é a inclusão, é a chegada da diversidade às escolas.

Mesmo que não estejamos preparados para tal função, seja profissional ou emocionalmente, devemos nos dar essa chance: a de nos prepararmos para a chegada do novo, do desconhecido, pois somente assim, estaremos prontos para superar nossos preconceitos e receios.

Este estudo teve a intenção de relacionar o desenvolvimento infantil, o jogo e a deficiência auditiva. Como os três itens seriam possíveis em sala de aula, e pôde-se perceber que é possível sim, trabalhar a diversidade e o jogo. Os alunos sentem-se motivados, sabem que estão aprendendo, embora não se dêem conta disso.

Cratty (1975, *apud* Aguiar, 2001) diz que, a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos e para o desenvolvimento de algumas capacidades psicológicas como: memória, avaliação e resolução de problemas, contribui para o desenvolvimento intelectual da criança.

Para Piaget (1975), os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Sendo assim, tão bem calcados por teóricos vê-se que o jogo passa a ser um instrumento de aprendizagem, e não somente uma forma de prazer e passatempo. Afinal, ao oferecermos um jogo aos alunos não estaremos fazendo à revelia, estaremos oferecendo uma atividade que foi pesquisada, adaptada e revista para que ela cumpra o seu papel: a aprendizagem de algum conceito.

Portantô, ao se pensar em jogo ou alguma atividade lúdica para apresentar aos alunos, temos que ter em mente, quais os objetivos que almejamos para os alunos. Sob esse ponto de vista percebe-se que o trabalho com jogos não é assim simplista, pelo contrário requer um árduo trabalho pela frente.

Para as crianças que apresentam deficiência auditiva, os jogos e atividades lúdicas deverão estar de acordo com as habilidades que esses alunos apresentam, ou seja, oferecer uma atividade em que somente parte da sala poderá usufruir, não é o objetivo que buscamos.

Buscamos em sala de aula a unidade, e como fazê-lo se a atividade proposta não dá oportunidade a todos participar. E é por isso que evidenciamos que o ensino a partir de jogos e atividades lúdicas não é apenas passatempo, tampouco, uma atividade que não teremos trabalho em elaborar.

E o jogo oferece à criança a possibilidade para ensaiar, provar, explorar, experimentar, e principalmente, interagir com as pessoas e objetos que estão ao seu redor e que são um motor constante para as suas próprias necessidades de conhecimento e de ação.

Os jogos irão se modificando de acordo com a necessidade da criança, primeiro, eles serão de caráter manipulativo e exploratório, que aos poucos, assumirá um papel estruturador, conforme se vinculam com os meios e fins. Somente mais tarde, é que eles desenvolvem-se no sentido de que as crianças elaboram e assumem regras.

Dessa maneira, o jogo proporcionará benefícios no desenvolvimento e no crescimento das crianças. Além de que, favorece as capacidades afetivas e emocionais, pois ao simular fatos da vida real, elas conhecem, aceitam e testam novas maneiras de relacionar-se, de enfrentar os conflitos e situar-se no seu contexto social e relacional.

E seja para crianças com ou sem deficiências o jogo tem seu lugar de destaque na vida delas. Porque são através de jogos é que elas aprenderão a se comunicar, a se relacionar, seja do jeito que for. A comunicação e a interação no momento em que as crianças estão em situação prazerosa é inestimável e necessária.

E somente passando por experiências motivadoras e estimulantes é que as crianças serão os adultos sem preconceitos e receios, que aceitarão viver num mundo repleto de diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, João Serapião. **Jogos para o Ensino de conceitos: Leitura e Escrita na Pré-Escola.** São Paulo: Papyrus, 2001.

BEE, Helen L. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra, 1986.

GOLBERT, Clarissa. **A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

JOSÉ, Elisabete da A. e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática. 1990.

KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAVALCANTE, Meire. **“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.”** São Paulo: Abril, 2005. pág.24-25.

____Ministério da Ação Social. **Como você deve comportar-se diante de uma pessoa com...**Curitiba, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.