

## **JOGO: PROCEDIMENTO DIDÁTICO ESPECIAL NO ENSINO DO DEFICIENTE MENTAL<sup>1</sup>**

*GAME: SPECIAL DIDAYICS PROCEDURE IN MENTAL DEFICIENT TEACH*

Fabiany De Cássia Tavares SILVA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa o jogo como uma espécie de procedimento diferenciado, pois na dinâmica que se estabelece, “deficientiza” as possíveis possibilidades que apresenta para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito deficiente mental. Isso parece ocorrer muito mais em razão de uma utilização permeada pelas condições mentais, físicas, emocionais e sociais destes sujeitos, do que do valor educacional que lhe é intrínseco.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; jogo; didática.

**ABSTRACT:** This article tries to analyse the game as variety of differentiated procedure. The dynamics which are established “deficientiza” (cause deficiency) the existing possibilities for the development and the learning of the mental disease beings. This fact seems to happen due to the reason of an utilization permeated by the mental, physics, emotional and social conditions of these beings disregarding the educational value which is intrinsic to them.

**KEYWORDS:** Special Educacion; game; didatics.

Este artigo objetiva analisar o jogo como procedimento didático no ensino do deficiente mental, bem como sua identificação como agente do desenvolvimento cognitivo tal como indicado pelas teorias piagetiana e sócio-histórica.

Para Piaget, o jogo traz a possibilidade da criança exercitar o mundo da maneira como ela o vê, bem como de resolver conflitos que a perturbam. A importância do contato com objetos do meio e, acima de tudo, a possibilidade da ação e interiorização desta, é o caminho para a construção do conhecimento. A teoria sócio-histórica destaca o papel do jogo ou brinquedo no sentido da possibilidade de envolvimento com um mundo ilusório e imaginário, onde desejos são realizáveis, onde a imaginação é colocada em ação.

O jogo parece ser, dentre os procedimentos especiais para apreensão dos conteúdos escolares, o mais enfatizado pela literatura especializada. Para tanto, procedo ao levantamento da literatura pedagógica da área, das propostas curriculares e orientações metodológicas produzidas na década de 70 a 92 em órgãos públicos. Estes materiais tornaram-se o objeto privilegiado para esta análise por trazerem o jogo como um dos procedimentos capazes de operar a diferenciação didática assegurada pelo ensino especial.

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu-MG, set de 99), no GT de Educação Especial.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Assistente do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — Campus de Dourados.

Assim, optei pelo estudo do jogo contemplado nas seguintes propostas e orientações: *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis* (Volume 1 e 2 que se destinam as 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries do 1º grau, respectivamente), elaborada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, do Ministério da Educação e Cultura, publicada em 1979; *Propostas Curriculares de Educação Geral para Deficientes Mentais Educáveis - Período Preparatório, Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão-*, elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, publicadas no início da década de 80; *Guia Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Treináveis e Semidependentes*, elaborado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE- de São José do Rio Preto, em parceria com as APAE's de São Paulo, Santo André, São Carlos e Taubaté, publicada pela Federação Nacional das APAE's, em 1983; *Caminhos do Aprender - Uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*, de Izabel Neves Ferreira, publicado pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE-, em 1993.

A opção por este material, por um lado está fundamentada no reconhecimento da abrangência destas publicações, seja em nível nacional (Proposta do MEC e da APAE), seja estadual, assim como porque estas propostas/orientações reportam-se explicitamente às teorias cognitivas que selecionei para este trabalho. De outro lado, estas propostas contemplam a variação de concepção que se tem sobre aprendizagem e desenvolvimento, principalmente, no que diz respeito às possibilidades educacionais dos deficientes mentais - diretriz norteadora deste estudo.

Destas discussões teóricas, foi possível apreender o princípio que as norteiam, ou seja, a educação especial objetiva os mesmos fins da educação geral e, nesse sentido, a proposição do jogo como procedimento didático teria as mesmas características da sua utilização no ensino comum. Contudo o terreno da educação dos deficientes mentais é fortemente marcado pela caracterização orgânica e psicossocial desta deficiência. Esta marca vem ressaltar que, geralmente, o déficit mental da criança é remetido às influências de fatores internos, os quais além de não revelarem muito sobre a própria deficiência, acabam configurando-se numa leitura fatalista das perturbações intelectuais e cognitivas. Como resultado, os processos educativos parecem se assentar em torno dos traços ou características que revelariam a dificuldade, o problema, através dos comportamentos *dissonantes*.

Na *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis* (Brasil, 1979), o jogo recebe a classificação dada por Piaget, qual seja, jogo de exercícios, jogo simbólico e jogo de regras; estreitamente ligado à presença da psicomotricidade no currículo, tendo em vista seu caráter educativo e a função de levar o aluno a um estado de prontidão que lhe permita reagir, o mais adequadamente possível, aos estímulos, respeitando-se o grau de sua deficiência.

A *Proposta Curricular de Educação Geral para Deficientes Mentais Educáveis* (São Paulo/Secretaria de Estado da Educação/CENP), apresenta a educação da criança

deficiente mental devendo *ser em primeiro lugar e antes de tudo uma educação motora e psicomotora* (p.10), em que o trabalho *pedagógico e psicológico utiliza os meios da educação física com a finalidade de favorecer o bom desempenho* (p.11). Nesse sentido, o jogo é o procedimento privilegiado para o atendimento dos objetivos relativos a cada componente curricular.

O *Guia Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Treináveis e Semidependentes* (São Paulo, 1983, p. 4), traz o jogo como procedimento através do qual, procura-se atingir os objetivos propostos para as diferentes áreas do currículo: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Educação Artística), Estudos Sociais (Ed. Moral e Cívica) e Iniciação às Ciências (Matemática, Saúde e Ciências Físicas e Biológicas).

Em *Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental* (Ferreira, 1993), encontra-se um currículo que, intitulado *construtivista*, preconiza a utilização do jogo como procedimento didático favorecedor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral, uma vez que as crianças ficam mais motivadas a utilizar sua inteligência nesta situação, portanto, parte integrante das atividades propostas.

Uma vez realizada a identificação dos pressupostos evidenciados para a incorporação do jogo como procedimento didático especial nestas propostas, considere necessário estabelecer alguns eixos de problematização para guiar esta análise. Estes eixos possibilitam analisar o jogo enquanto agente do desenvolvimento e a aprendizagem infantil, a partir da elegibilidade deste procedimento para o acesso ao conhecimento por parte dos alunos deficientes mentais, objetivo primeiro da elaboração dessas propostas.

Os eixos, Jogo como Modelador de Atitudes, como Estratégia para o Desenvolvimento Motor, como Meio para Socialização, como Meio para o Desenvolvimento Cognitivo, foram cunhados nas linhas visíveis que separam o desenvolvimento da aprendizagem no jogo, indicadoras da centralidade nas características definidoras da deficiência mental. Esta visão dicotomizada do desenvolvimento do deficiente mental incide diretamente sobre a distinção do jogo por áreas, nesse caso, motora, social e comportamental, com conseqüências para a apreensão estanque das possibilidades de aprendizagem integrada destas áreas e a cognição.

O primeiro e o terceiro eixo, Jogo como Modelador de Atitudes e como Meio para Socialização, são complementares à medida que ilustram as dificuldades facilmente aceitas e disseminadas quanto aos comportamentos diferenciados do deficiente mental e, sua não-aceitação das normas sociais e do envolvimento/compartilhamento com os *outros*. O segundo eixo, Jogo como Estratégia para o Desenvolvimento Motor, na sua estruturação reitera a centralidade nas características determinantes da deficiência e o destaque do aspecto motor é indicativo de que o desenvolvimento multifacetado pode levar ao desenvolvimento cognitivo. O quarto e último eixo, Jogos como Meio para o Desenvolvimento Cognitivo, apresenta o jogo

como estratégia que procura responder especificamente ao desenvolvimento cognitivo dos deficientes mentais.

### **O jogo como modelador de atitudes**

O fato dos aspectos comportamentais darem a base para a análise do jogo como agente da cognição neste eixo, deve-se à ênfase especial dada a diferença entre os comportamentos do deficiente mental e do dito *normal*, que precisa ser extirpada para sua melhor integração e/ou normalização. Aqui, o jogo é utilizado para as atividades tidas como *preparatórias* para o processo de alfabetização e em sua análise, obedecerei esta caracterização.

Na Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (MEC/CENESP, 1979), a utilização do jogo não pode basear-se simplesmente nos aspectos cognitivos da aprendizagem, ela terá que favorecer o desenvolvimento do indivíduo, levando-o a atuar num mundo em constante transformação, através de um melhor ajustamento de sua conduta.

Como exemplo disto tem-se na unidade temática *Meu Corpo*, em que o aluno deverá, entre outros objetivos integradores, formar hábitos de auto-suficiência em relação às suas necessidades básicas, que o jogo permeia situações que têm como:

... Objetivo Integrador: Desenvolver hábitos de vida em grupo/ Comportamentos Esperados: Identificar as pessoas com quem convive na escola; aceitar regras dos jogos que participa: jogos de regras/ Atividades: jogos de identificação, jogos de penalidade simples (quem erra volta a ponto de partida, desempenha função oposta);

Objetivo Integrador: O aluno deverá formar hábitos de auto-suficiência em relação às suas necessidades básicas / Comportamento Esperados: Demonstrar auto-suficiência ao vestir e identificar cuidados de limpeza com seu corpo: jogos simbólicos/ Atividades: dramatização (1979, p. 39, 40).

Se procedo a uma leitura superficial dos comportamentos esperados, corro o risco de considerá-los voltados para o desenvolvimento cognitivo dos alunos; entretanto ao analisarmos detidamente os respectivos objetivos integradores, há uma preocupação básica norteadora que parece identificar-se somente com os aspectos comportamentais, envolvidos no atingimento destes.

Esta constatação desencadeia preocupações de ordem prática da inserção do jogo, isto é, não basta potencializá-lo como procedimento didático especial, se é considerado como objetivo apenas o desenvolvimento de hábitos, quer seja de vida em grupo ou de auto-suficiência. Por outro lado, este jogo em si mesmo poderia indicar o nível de desenvolvimento do aluno se os aspectos envolvidos na sua realização fossem observados, apenas como exemplo, sua representação simbólica destes comportamentos.

Isto fica ainda mais evidente, ao constatar que o universo de produção desta unidade temática se resume na atenção às atividades ligadas à manipulação e a fala, sem a preocupação com atividades sistemáticas. Despreocupação esta que acaba por caracterizar o jogo como formador de hábitos, já que a preocupação com atividades sistemáticas denunciaria a necessidade de desenvolvimento cognitivo.

Os exemplos de jogos retirados desta proposta (MEC/CENESP, 1979) e acima descritos, para as 1ª e 2ª séries, reproduzem uma absorção equivocada da própria teoria na qual cunha seus referenciais, qual seja, jogos simbólicos, jogos de exercício e jogos de regra são construções sucessivas, portanto, é improvável que atividades curriculares destinadas a alunos que se encontram no período sensório-motor ou mesmo pré-operatório, possam envolver estabelecimento de regras, por exemplo.

Para o período de alfabetização, a inserção do jogo ainda parece estar bastante atrelada a essa necessidade de modelar as atitudes dos alunos deficientes mentais. E neste caso, parece que, novamente, as características destes são subordinadas ao processo.

O ensino da *Língua Portuguesa* - Proposta da APAE - aproxima essa adaptação do conteúdo das atividades propostas às dificuldades comportamentais do deficiente mental, exatamente por considerá-las como elemento que pode inviabilizar o processo de aquisição da linguagem.

Nesse sentido, ao abordar este ensino, o jogo traz como objetivos:

... Objetivos operacionais: Espera-se que o educando seja cortês no trato com os colegas, diretor, professor e demais funcionários empregando expressões corretas como: com licença, por favor, muito obrigado.../ Estratégias: dramatizações de cena;

Objetivos operacionais: Deseja-se que o educando aprenda discar o telefone e saiba usá-lo adequadamente para transmitir pequenos recados/ Estratégias: dramatizar conversas, dar recados e avisos em classe usando telefone de brinquedo (1983, p. 15, 24);

Tais objetivos continuam enfatizando a necessidade de modelar atitudes como forma de avaliar comportamentos e, muito pouco como forma de desenvolver conhecimentos, embora, neste caso, fique ainda mais evidente o envolvimento da cognição para a realização desses jogos.

Para esta área, o objetivo geral do jogo parece residir na capacitação do aluno para a resolução de situações da vida prática ao utilizar dramatizações de cenas cotidianas - conversas, recados, comportamentos esperados em determinadas situações. Essas situações comprovam com muita clareza o modelamento de atitudes, visando o ajustamento pessoal do indivíduo no seu meio. Tal conjunção significa que, para a criança deficiente mental este repertório deve ser apresentado; portanto, o imperativo não é a aprendizagem envolvida na representação e, sim o estabelecimento de padrões de comportamentos mais próximos da realidade social em que está inserida.

A distorção teórica desta atividade se refere ao conteúdo do simbolismo, quando este não considera as necessidades de expansão do *eu*, de compensação, de continuação da vida real, em nome de uma assimilação simbólica fictícia e, sem esforço de compreensão inteligente. Conforme se pontuou com os exemplos acima, em termos da organização dos jogos, pode-se concluir que o modelo utilizado subliminarmente é praticamente o da reabilitação dos padrões de comportamento do deficiente mental educável, já que nenhuma menção foi realizada no objetivo quanto à construção dos conceitos envolvidos nestas representações.

Esta forma reducionista de encarar o jogo diminui sua amplitude na medida em que os considera basicamente para o desenvolvimento de hábitos de auto-suficiência ou de vida em grupo, sem se levar em conta que eles envolvem, também e muito, a cognição, como por exemplo, a representação simbólica desses comportamentos.

A trajetória dos jogos nestes exemplos, não trabalha a passagem do *saber fazer* ao conhecimento encetado e, esta passagem, no caso do deficiente mental, responde ao objetivo da área, qual seja, *o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver*. Nessa possibilidade de explorar situações de vida que são condutoras do processo de integração nas regras fundantes do comportamento, tem-se uma inversão de seus objetivos, ao determinar essa vivência aos limites da organização de hábitos e atitudes socialmente aceitos.

Basicamente, os jogos propostos neste eixo de análise não se diferem de uma divisão para outra, ou seja, período preparatório e alfabetização, mas, podem ser acusados de incorporação enviesada da teoria que é usada para respaldá-lo dentro destas propostas. Se o desenvolvimento cognitivo ocorre à revelia dos objetivos expressos, o seu esvaziamento como princípio da elaboração e utilização do jogo tanto para o período preparatório quanto para a alfabetização, parece ter dado lugar ao patenteamento das características dos deficientes mentais como conteúdo desta atividade.

As atividades envolvendo o jogo no período considerado preparatório estão inseridas no que Piaget denominou período sensório-motor, em que as sugestões deveriam recorrer a dramatizações, brincadeiras de faz-de-conta, envolvendo elementos cujas combinações visassem a trabalhar comportamentos des-contextualizados, realizações com os outros (dar de comer, fazer dormir); uso de objetos substitutos (blocos no lugar de carros) e, combinações seqüenciais imitando ações. Esta representação de experiências é própria do ensino pré-escolar que até uma década atrás, ainda se encontrava no nível das ações que visavam preparar o aluno para o processo de escolarização. O ensino pré-escolar especial parece não ter ultrapassado este período, pois em nome das características peculiares de seus alunos, desenvolve uma prática que reafirma tal ideário.

O papel que o jogo desempenharia no processo de alfabetização encontra-se singularizado, quando o objetivo de sua inserção está delimitado pelo

desenvolvimento de uma única área, aqui dizendo respeito ao comportamento do deficiente mental, que é considerado desviante dos socialmente estabelecidos como *normais*.

Para este eixo o que resumidamente se apreende é que, a forma como foi tratada a instalação de comportamentos “normais” nos sujeitos deficientes mentais através dos jogos, concorreu para o processo de biologização do comportamento, pela não apreensão da aprendizagem como um elemento definidor do processo de desenvolvimento. Cabe ainda resgatar outro aspecto relevante na aplicação do jogo como modelador de atitudes: do entendimento substancialista do desenvolvimento cognitivo do deficiente mental, chega-se ao abandono da cognição em nome da instituição de atitudes socialmente aceitas e, nesta, toda a potencialidade dos jogos a serviço do desenvolvimento cognitivo passa a margem da sua elegibilidade.

Por fim, se o surgimento das estruturas cognitivas no deficiente mental está fundamentado na anterioridade do desenvolvimento comportamental, parece que as situações de jogo viabilizam este entendimento, o que denota uma leitura enviesada das teorias cognitivas.

### **O jogo como estratégia para o desenvolvimento motor**

Esta forma de encarar o jogo reitera a dicotomia que este, quando apresentado pelas propostas curriculares do ensino do deficiente mental orientadora da prática, é capaz de operar em relação ao desenvolvimento cognitivo. Tal dicotomia está expressa em objetivos que apenas contemplam o desenvolvimento do aspecto motor envolvidos nas atividades. Nesta implicação apenas motriz, se estabelecem diferenças entre o desenvolvimento mental e o corporal, entendendo o desenvolvimento com fortíssimo componente biológico. Portanto, se o jogo caracteriza-se aqui pelo desenvolvimento motor, isto reforça a tese do desenvolvimento linear.

O *Período Preparatório*, da Proposta Curricular de Educação Geral para Deficientes Mentais Educáveis -CENP-, é exemplo dessa necessidade de desenvolvimento motor dissociado do desenvolvimento cognitivo, explicitado nos objetivos dos jogos que utiliza, tais como:

Tema II - Condutas Motoras de Base / Sugestão de Atividades: utilizar o jogo “o macaquinho diz...” com um aluno exercendo a função de líder e os outros imitando seus gestos, Corrida imitando animais; Jogos de imitação de animais (sapo, canguru), de arremesso de bolas, de caminhos com obstáculos. (1984, p. 62-79)

Tema IV - Coordenação Motora Fina e Habilidades Perceptivo-Motoras / Sugestão de Atividades: jogos de analogia; jogos de mímica; jogos de descrição dos objetos; jogos com blocos (lig-lig); brincadeiras de viajar onde o primeiro que identificar todos os sinais ganha; jogos de encaixe de pinos e bolinhas mediante modelo elaborado pelo professor; jogos competitivos entre alunos de capacidade equivalente; jogos de ginástica mental tipo ‘lá vai um barquinho carregado de... (nomes de pessoas, flores, brinquedos, etc)’; jogos ativos e de marcha rítmica tipo “macaco Simão mandou: bater palmas, dizer bu (1984, p. 185-233).

Nas sugestões de atividade para o Tema II acima descritas, fica claro o envolvimento da cognição, na medida em que um dos alunos deve exercer a função de líder. Entretanto, o objetivo da atividade está circundado apenas pela imitação do modelo, uma vez que essa “liderança” não é discutida e se expressa somente na realização de gestos para serem copiados.

É interessante verificar, para fundamentar a análise, que estas condutas são entendidas como equilíbrio geral, coordenação dinâmica geral e coordenação visomanual, que suprem a ansiedade e o negativismo habitual do deficiente mental. Ora, ao se ter como justificativa básica o desenvolvimento motor, fica claro que estes jogos não abrem caminho para as representações que são componentes básicos contidos nestes para a apropriação do conhecimento que, sem dúvida, estão presentes. Por outro lado, é preciso questionar se esta incorporação do jogo como procedimento especial libera-o do seu papel de agente da cognição, levando-se em conta que é exatamente a cognição o aspecto deficitário do deficiente.

O valor cognitivo dos jogos que utilizam ordens verbais, segundo Piaget, está no trabalho com as crianças para ouvirem instruções verbais com atenção, pois devem pensar em uma ordem após a outra e, se durante a realização cometem algum erro, uma reação imediata é desencadeada coletivamente. No caso específico deste eixo de análise, este valor cognitivo dá lugar a uma interpretação deficitária da estruturação mental do deficiente mental que, incorporada pelo jogo, trabalha uma ação separada da outra, ou seja, motora depois cognitiva.

Para as atividades de *Educação Física* (Comunicação e Expressão - CENP) seria comum uma maior inserção de jogos que objetivassem o desenvolvimento motor; entretanto, também, aqui se assiste a um distanciamento dos objetivos cognitivos existentes, ou seja, os.

... jogos que objetivam o controle do corpo em situações de imobilidade; que não envolvam grande atividade física; descanso em silêncio ou ao som de músicas a fim de restaurar o equilíbrio orgânico/ Sugestões de Atividades: jogos de correr, jogos para fortalecimento da musculatura responsável pela postura, jogos de esconder, jogos de pegador, jogos pré-desportivos, jogos que estimulam a auto-iniciativa. (1980, p. 242-9)

Estes jogos são elaborados para o período correspondente ao processo de alfabetização dos alunos deficientes mentais; entretanto, não mantém nenhuma correspondência com a aprendizagem envolvida neste processo. Contudo, estas atividades sugerem este envolvimento embora a aplicabilidade não se fundamente neste e, sim, na expressão motora. Ao circunscrever os jogos citados como estratégias para desenvolver exclusivamente a motricidade do deficiente mental, as propostas não levam em consideração as possibilidades neles existentes de desenvolvimento da cognição, aspecto evidentemente alterado pela deficiência e que deveria, tal como é apresentado, tanto pela teoria cognitiva, como pela literatura pedagógica sobre deficiência mental, ser o cerne da ação pedagógica.

## O jogo como meio para a socialização

A utilização do jogo como estratégia para a socialização, procura retratar a preocupação com um único aspecto que acaba por fragmentar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do deficiente mental. A ênfase dada ao desenvolvimento da socialização desses indivíduos é cunhada na perspectiva de dar-lhes acesso aos conhecimentos, habilidades e valores considerado relevantes do ponto de vista social. Quando se fala em social, está-se falando em vinculação ao contexto real em que vive.

Na unidade temática *Meu Corpo* (MEC/CENESP) os jogos são construídos visando promover a socialização, tendo como pressuposto teórico que os deficientes mentais por serem mais lentos em sua aprendizagem costumam ser rejeitados pelos colegas, o que geralmente explica certo grau de agressividade no seu comportamento. Isso fica explícito em atividades que colocam como

(...) Objetivo Integrador: Desenvolver hábitos de vida em grupo/ Comportamento Esperado: Identificar as pessoas com quem convive na escola; aceitar regras dos jogos que participa; participar de comemorações escolares/ Atividades: brinquedos dramatizados, jogos de regras. (1979, p. 41)

Na consideração de uma aprendizagem lenta, destaca-se a necessidade de uma socialização satisfatória dos deficientes mentais quando em contato com os normais como possibilidade de substituição dos limites de aprendizagem intransponíveis, ou seja, se não vai alcançar índices elevados de escolarização pelo menos lhe resta a possibilidade de integração.

Esta proposição aponta o jogo de regras (classificação piagetiana) como veículo de socialização, contudo, não é a passagem do jogo espontâneo para o jogo com regras envolvendo cognição que identifica esta atividade e, sim, o fato de que esta estruturação volta-se somente para as possibilidades de encontrar o “outro” como referência social.

O processo de socialização aqui objetivado acaba desembocando em uma transformação mais ou menos rápida no que concerne à direção da imitação objetiva do real, e não no reforço do simbolismo. Existe, portanto, uma ordem relativa nestas construções lúdicas que não se constituem em uma simples cópia do real envolvendo outros aspectos, que não somente o procurado. A elegibilidade de apenas um aspecto a ser considerado como objetivo em uma atividade que envolve uma série de outros passíveis de perspectivar diferentes resultados, é o que se assiste quando exemplificações como as anteriores acabam por singularizar a atuação do jogo no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em *Integração Social* destinada à mesma série, os jogos indicados também são exemplos dessa característica, quando se têm como,

(...) Objetivo Específico: Identificar os cuidados necessários à preservação e à melhoria das condições de vida dos grupos,

Sugestão de atividades: dramatizar espontaneamente as atividades desenvolvidas por essas pessoas ou profissionais; jogos de mímica com os colegas sobre os diferentes profissionais entrevistados. Adivinhe o que ele faz. (1979, p. 30)

O objetivo que fundamenta este exemplo com certeza busca a socialização do indivíduo através da proximidade com atividades que se desenvolvem no universo social e por ser realizada em grupo. Porém envolvem cognição, mas, essa parece não ser levada em conta. Se os alunos devem dramatizar atividades desenvolvidas em diferentes profissões, esta dramatização envolve representação simbólica, contudo não é considerada, para que, com base na sua execução se avaliasse o conhecimento sobre tal conteúdo gerando, conseqüentemente, novas estratégias para seu aprimoramento.

A incidência dos jogos que visam a socialização do deficiente mental na sub-área de *Educação Física* (CENP), bem como no componente curricular de *Estudos Sociais*, faz referência aos aspectos comportamentais envolvidos nesta, tendo como:

... Objetivo: respeitar os companheiros, os concorrentes, as regras, os educadores, cooperando na organização das atividades/ Sugestão de atividades: jogos de todos os tipos (individuais e em pequenos grupos);

Objetivo: Demonstrar comportamentos adequados de relacionamento e convívio social/ Sugestão de atividades: jogos coletivos no pátio da escola auxiliam na aquisição de experiências de convívio social (lenço atrás, queimada, roda). (1980, p. 273; 1984, p. 15)

Parece que estas atividades se orientam pelos seus propósitos práticos ou instrumentais e pela derivação da capacidade socializadora. No entanto, com um simples detalhamento destas atividades no que respeita ao seu conteúdo, é possível ver o desenvolvimento cognitivo oportunizado através da compreensão da regras existentes.

A argumentação deste eixo tenta evidenciar a diferenciação colocada pelas propostas curriculares analisadas, quanto ao desenvolvimento cognitivo e socialização do deficiente mental. Um dos aspectos relevantes nessa diferenciação se sedimenta no conjunto de idéias estruturadas a respeito da própria deficiência e, nesse sentido, a forma estanque, restrita e reducionista que dá sustentação à apropriação das teorias cognitivas pode ser responsabilizada. De acordo com essa transferência da concepção à ação nos jogos, fatores de ordem social e biológica, com certeza, entram em conflito, o que acaba evoluindo para este tratamento isolado de tais fatores.

### **O jogo como meio para o desenvolvimento cognitivo**

A proposta do jogo neste eixo parece se assemelhar ao que se encontra descrito pelas teorias cognitivas quando enfatizam o seu papel, considerando suas diferenciações quanto à concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Isso significa que o importante não seria aquilo que os deficientes poderiam realizar no sentido

estrito, como nos outros eixos, mas, sim, tudo aquilo que poderiam experimentar e vivenciar por si mesmo e em relação com as outras pessoas com quem compartilham estas atividades.

Entretanto, o desenvolvimento cognitivo também se constitui em um aspecto exclusivo, tratado a parte, o que denota que a perspectiva de trabalho com a cognição do deficiente mental implica em circunscrever essa área.

Nas unidades temáticas, *Minhas Coisas e Meu Mundo* (MEC/CENESP), é possível apreender esse pressuposto, quando se apresentam como.

... Objetivo Integrador: Explorar o potencial dos objetos através de experiências criativas/ Comportamento Esperado: Empregar a palavra “conjunto” sempre que dada uma coleção/ Atividades: sob a forma de jogo, caracterizar grupos de alunos usando faixas de cores variadas, broches, braçadeiras; propõe-se que as crianças se agrupem segundo uma das características. Os alunos, por solicitação do professor, descobrirão o que distingue um grupo do outro.

(...) Objetivo Integrador: Reconhecer que seu mundo é dinâmico e diversificado/ Comportamento Esperado: Relatar fatos e situações ocorridas ou vivenciadas/ Atividades: dramatiza situações comuns: arrumar a casa, fazer compras em diferentes lojas, passear em diferentes lugares; Objetivo Integrador: Reconhecer que o trabalho do homem modifica o meio/ Comportamento Esperado: Identificar algumas profissões/ Atividades: jogo dramático sobre as partes e engrenagens de diversas máquinas em funcionamento. (1979, p. 66, 74, 89)

Da forma como se apresenta o jogo para o desenvolvimento do conteúdo destas unidades, muito mais se mantém as formas espontâneas de conhecimento. Entretanto, embrionariamente, já são apresentados critérios para uma classificação que requer um mínimo de cientificidade. Estes jogos voltam-se, basicamente, para o desenvolvimento cognitivo, mesmo que respaldados pelo nível em que se encontram os alunos deficientes mentais.

Este atrelamento dos jogos ao nível de desenvolvimento é colocado por Piaget quando destaca o papel do jogo para o ato de inteligência, mas, no caso do deficiente mental tal fato, também, se caracteriza pelas suas possibilidades de compreensão e raciocínio, portanto, não suscitam uma aprendizagem em potencial.

No currículo para o *maternal* (Ferreira/CORDE), o jogo se faz presente em atividades de Matemática: “fazer atividades simples de classificação (Dê um brinquedo parecido com este. Dê um objeto que combine com este) - jogo do igual e do diferente” (1993, p.109); Comunicação e Expressão: “aumentar a capacidade de atenção e concentração; imitar movimentos e gestos, por aproximação (modelo presente e ausente)” (1993, p. 110-1); através da estimulação às brincadeiras simbólicas mais comuns, iniciadas com a dramatização de atos simples, casinha, comidinha, de pai, de mãe, etc., devendo solicitar imitações próximas ao modelo, afim de que a criança possa equilibrar, segundo Piaget, os dois mecanismos básicos da adaptação: assimilação e acomodação.

Da mesma forma se insere o jogo no currículo para o pré-escolar, ou seja, em atividades de,

Comunicação e Expressão: brincadeira infantil, de roda, folclóricas, que incluam música e dança; realizar imitações através de jogos (animais, personagens de histórias contadas, brincadeira de estátua, etc) / Estudos Sociais: identificar membros das famílias, conhecer as brincadeiras próprias do folclore infantil, identificar as pessoas que trabalham na escola e suas funções, etc. / Matemática: imitar arranjos feitos com objetos, reproduzindo configurações mais complexas; classificar, etc. (1993, p. 120-125)

Aqui, os jogos são desenvolvidos através do faz-de-conta, de dramatização ou de teatro, que levam o aluno a expressar-se, dando ao professor oportunidade de perceber sua interpretação do mundo, enriquecendo seu âmbito de experiência e seu conhecimento sobre pessoas, sentimentos e acontecimentos.

A utilização deste procedimento para abordagem dos conteúdos curriculares destinados ao *Maternal* e ao *Pré-Escolar* nesta proposta, ainda que pontual, se dá de forma mais sistemática e articulada com a categorização cognitiva que lhe dá suporte, ou seja, período sensório-motor e pré-operatório simbólico. Categorização esta que já traz implícita algumas características endógenas dos alunos como preditivas de seu processo de aprendizagem. O currículo de *escolaridade básica* situa o jogo nas suas possibilidades de concretizar a transição entre o simbolismo e a elaboração mais complexa, através da troca de papéis ou cenas que problematizem os jogos de regras simples.

Os jogos desenvolvidos tendo como “enfoque” a cognição, expressam o desprivilegio do potencial destes como meio de desenvolvimento cognitivo, pois o tratamento, também, dicotomizado que lhe é relegado, corrobora a idéia de que em razão das evidentes e não negadas dificuldades cognitivas do deficiente mental, alia-se o processo pedagógico a estas.

Do ponto de vista dos procedimentos didáticos, pode-se extrair algumas conclusões a respeito do jogo como procedimento privilegiado. As teorias cognitivas que deram suporte a este estudo indicavam que a criança ao jogar, teria sua trajetória de desenvolvimento e aprendizagem enriquecida e no caso específico do ensino do deficiente mental, as atividades pedagógicas propostas acabaram reduzindo as possibilidades dos jogos e assim contribuindo para o não alcance de estágios mais avançados ou funções psicológicas superiores.

Fato este totalmente atrelado à caracterização do deficiente mental como aquele que aprende em ritmo mais lento e tem seu crescimento mental facilitado, quando fornecidas condições para que ultrapasse os acontecimentos concretos, o que recai sobre a representação das experiências que poderá vivenciar. Assim, a programação dos jogos como procedimento didático especial, tem sido guiada pela ausência, sendo feita sob um referencial compensatório ou repetitivo nas possíveis áreas defasadas, social, motora e comportamental.

Nesse sentido, o que oferece dificuldade para que o jogo seja realmente colocado a serviço da cognição, é necessariamente a própria cognição que, no caso do deficiente mental, limita a análise de suas possibilidades escolares. Essa limitação guarda relação com todas as áreas de desenvolvimento deste indivíduo.

O que se observou no interior destas propostas curriculares é que as teorias cognitivas têm sido incorporadas de uma maneira peculiar, mesmo quando expressada a recorrência a estas para estabelecer o jogo, para que o discurso das dificuldades retrocedesse. Esta peculiaridade está expressa nas linhas divisórias visualizadas na atividade lúdica da criança deficiente mental. De um lado, parece estar o jogo e de outro, a cognição.

No estabelecimento de eixos para análise dos jogos, foi possível visualizar a dicotomia existente entre os diferentes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem do deficiente mental. Nesse sentido, o jogo configurava-se como modelador de atitudes, estratégia para o desenvolvimento motor e, meio para socialização, incorporando modelos de aprendizagem ora psicomotores ora sociais, refletindo a concepção dualista de desenvolvimento humano que incide diretamente sobre a prática pedagógica.

Neste contexto, prioriza-se a cognição somente a partir do desenvolvimento de áreas consideradas fundamentadoras para a aprendizagem, prova disso é o reduzido espaço destinado aos jogos que envolvem cognição neste universo de análise, que permitiu alterações e implicações bastante complexas na incorporação das teorias cognitivas que deram suporte a utilização do jogo como procedimento didático especial.

Em síntese, as propostas procuram encaixar a realidade nas teorias cognitivas (atividade para desenvolver tal aspecto, outra, para desenvolver outro aspecto) quando na verdade, as teorias deveriam servir para subsidiar a organização, implementação e avaliação das práticas que se constituem em meios para a aprendizagem do deficiente mental. No caso do jogo, especificamente, ocorre uma inversão, uma atividade complexa e dinâmica é encarada como uma atividade simples e restrita, fazendo com que grande parte da sua riqueza seja desconsiderada, embora presente.

Da forma como o jogo foi apropriado por estas propostas, o desenvolvimento e a aprendizagem de aspectos fundamentais nele envolvidos devem, de alguma forma, ocorrer, já que estão presentes, mesmo que de uma maneira “adormecida”. Mas, se não são tidos nestas propostas como elementos chaves, desenvolvem-se à revelia da escola, na medida em que ela não leva em consideração todas as potencialidades dessa estratégia didática. Assim, parece que o desenvolvimento e a aprendizagem do deficiente mental vão ocorrendo apesar das estratégias apontadas e não através delas, mesmo que impliquem nesta ocorrência.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis*. 1979
- FERREIRA, I. C. N. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília: Corde, 1993.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas Curriculares de Educação Geral para Deficientes Mentais Educáveis:- período preparatório*, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Propostas curriculares de educação geral para deficientes mentais educáveis: estudos sociais*, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Propostas curriculares de educação geral para deficientes mentais educáveis: comunicação e expressão*, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Propostas curriculares de educação geral para deficientes mentais educáveis. Ciências*, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Sugestões Metodológicas para o Ensino de Deficientes Mentais Educáveis*, 1992.
- SÃO PAULO, Federação Nacional das APAE'S. *Guia Curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes*, 1983.
- SILVA, F. C. T. *O jogo como procedimento didático especial no ensino do deficiente mental*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- VYGOTSKY, L.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 92, p. 62-69, 1995.