

OS JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Edith Gonçalves Costa ¹
Kássia Cristina da Silva Raiol ²
Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida ³

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer práticas pedagógicas que possam atender às necessidades de um público diversificado, dentre eles, os sujeitos com Deficiência Intelectual. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo analisar como os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social e afetivo de alunos do AEE. Para tanto, baseados em autores como Kishimoto e Rau este estudo, de caráter qualitativo, do tipo pesquisa participante, foi realizado com cinco alunos na faixa etária de 10 a 13 anos que frequentam o AEE da APAE Belém. A obtenção dos dados se deu por meio da observação das vivências durante as atividades que envolviam os jogos, com registros em diários de campo, registros fotográficos e gravações em áudios. Alguns resultados permitiram observar que a utilização dos jogos, possibilitou maior socialização, criatividade, participação, desenvolvimento cognitivo, dentre outros aspectos que permitem compreender os jogos educativos como fundamentais para as práticas pedagógicas e avaliativas no AEE, contribuindo com o processo de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Jogos Educativos, Sujeito com Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um tipo de atendimento que deve ser garantido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um serviço que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno (BRASIL, 2009). Nesse sentido, conforme refere a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para esse tipo de atendimento na Educação Básica, o AEE apresenta particularidades específicas em sua oferta, dentre as quais:

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Docência em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, professora da APAE Belém, edithcosta@hotmail.com;

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Docência em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, professora da APAE Belém, kassiacrsilva@gmail.com;

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Docência em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará – PA, anacpca@ufpa.br.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Nesse contexto, as práticas fomentadas nesses espaços, para longe de uma segregação, visam fomentar o processo de inclusão desse público tanto na escola regular como na sociedade de um modo geral, contribuindo em muitos aspectos como os cognitivos, sociais, afetivos e sensoriais. Assim, seu objetivo não é o ensino escolar adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, ou seja, não deve ser um reforço escolar, mas deve propor condições e liberdade para que o aluno possa participar do processo de construção de seu conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2005).

Dentre as práticas fomentadas nesses espaços as atividades lúdicas podem estar presentes, pois são uma possibilidade de se trabalhar de forma mais dinâmica e criativa, contribuindo para uma formação integral das crianças. Conforme Rau (2011, p. 36):

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social.

Tais características da ludicidade podem ser visualizadas no contexto do Atendimento Educacional Especializado, possibilitando aos professores a utilização de recursos diversificados que atendam às necessidades das crianças. Assim, oferecer um AEE às pessoas com Deficiência Intelectual é buscar práticas que condizem com suas necessidades e potencialidades e as atividades lúdicas, ao permitirem uma participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, propiciam uma diversidade de objetivos atendendo diferentes características individuais e o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas, promovendo o exercício do aprender fazendo e aumentando a motivação na participação (DOHME, 2011).

Nesse contexto, ao buscar diferentes práticas que favoreçam o processo de inclusão do sujeito com Deficiência Intelectual e tendo observado a ampla utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras nas práticas pedagógicas realizadas no AEE junto a esse público, é que

buscamos analisar como os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social e afetivo de alunos do AEE.

Assim, observar as vivências de alunos com Deficiência Intelectual no próprio contexto do AEE foi uma possibilidade promissora e é nesse sentido que esse trabalho traz relatos e reflexões acerca das vivências pedagógicas com um grupo de alunos com Deficiência Intelectual, que compreendem a faixa etária de 10 a 13 anos de idade e frequentam o AEE da APAE Belém.

Alguns resultados nos permitiram observar que a utilização dos jogos, possibilitou o ganho de autoconfiança, autonomia, criatividade, bem como o desenvolvimento das funções cognitivas como atenção, concentração, memória, entre outros benefícios observados.

Assim, considera-se desafiador e necessário uma prática pedagógica contextualizada por meio da ludicidade, com o uso de jogos que atendam as necessidades da criança, que propicie um ambiente pedagógico prazeroso e uma linguagem acessível ao aluno com Deficiência Intelectual, que favoreça sua inclusão, seu desenvolvimento e suas vivências cotidianas.

OS JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No contexto da Educação Especial e Inclusiva é importante ressaltar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto parte integrante do processo educacional que busca favorecer a inclusão do público alvo ao qual se destina, entre os quais o aluno com Deficiência Intelectual, de modo que ele consiga participar ativamente na produção do próprio conhecimento, tanto no AEE quanto na sala de aula comum, como um direito que lhe é garantido, conforme expõe a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse processo, cabe avaliar não somente o sucesso ou insucesso do aluno com Deficiência Intelectual, mas também as práticas pedagógicas que são trabalhadas em seu AEE, as metodologias adotadas, os recursos utilizados entre outros aspectos que podem promover o êxito educacional desse aluno e sua formação cidadã. De acordo com as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 2º o AEE tem uma

função de complementar ou suplementar a formação do aluno “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.”

Sabemos que há uma crescente demanda por uma educação que privilegie a formação cidadã do aluno, priorizando além da apropriação de conteúdos, que esse aluno seja capaz de utilizar estes conhecimentos nas suas vivências cotidianas. Conforme afirma Dohme (2011, p. 117)

Somente com uma visão mais abrangente da educação e do uso de seus instrumentos é que se pode ocupar as múltiplas facetas que cada indivíduo possui e fazê-las despontar convenientemente, de forma que cada um encontre o seu papel e possa colaborar de forma livre, pacífica e efetiva na grande e complexa teia da sociedade.

Nesse sentido, à pessoa com deficiência deve ser oportunizada uma educação abrangente, que atenda às suas necessidades e lhes oportunize experiências lúdicas, pois conforme Rau (2011) tais experiências, se inseridas no cotidiano do aluno podem fazer parte de um desenvolvimento integral voltado às suas necessidades como as de movimento, criatividade, e de percepção do meio ao explorar objetos e representar diferentes papéis.

Corroborando com Rau (2011) acreditamos nas potencialidades das atividades lúdicas para o desenvolvimento de um modo integral do educando. Ainda hoje se vê práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual caracterizada por uma visão tradicional e ultrapassada, marcada por práticas estereotipadas, indiferentes ao potencial de desenvolvimento desse público, submetendo-os a atividades repetitivas, desinteressantes e que negam seu direito e a capacidade de aprender, atribuindo-lhes definitivamente uma situação de não aprendizagem (RIBEIRO, 1999).

Assim, as atividades lúdicas utilizadas como estratégias educativas podem fomentar o desenvolvimento de várias habilidades e atitudes importantes na formação do aluno, favorecendo seu convívio social, consolidando valores éticos, o convívio com regras por meio de jogos e a contextualização de situações abstratas que tratam de questões da realidade (DOHME, 2011).

No ambiente do AEE percebe-se a necessidade de tirar o aluno de uma posição passiva frente à construção de conhecimentos e o professor da posição de apenas transmissor de conteúdos, pois no atual cenário educacional e social a existência de concepções metodológicas de bases tradicionais limitam as ações que podem potencializar e beneficiar as crianças com deficiência. Rau (2011, p. 36) enfatiza que: “A educação é um processo

historicamente construído, e o educador possui um papel nesse processo, devendo estimular o educando a buscar sua identidade e atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade”.

Ainda conforme a autora vale destacar a ênfase atual direcionada ao uso de jogos como instrumentos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento infantil, havendo significativo aumento no número de pesquisadores da educação que se valem desse recurso e recomendam sua utilização com funções lúdicas e educacionais.

Falando do jogo especificamente, concordamos com Kishimoto (2008) na compreensão de que sua definição é tarefa complexa, já que ao tentar traduzir seu significado pode-se encontrar uma variedade de sentidos, pois cada indivíduo tende a entendê-lo de maneira diferente, pois cada jogo apresenta suas especificidades e características particulares. Para melhor compreensão e exemplificação, pode-se pensar no jogo de faz-de-conta, contação de histórias, dominó, quebra-cabeça, jogo de xadrez, jogo com piões, amarelinha, entre outras possibilidades que o jogo pode ser compreendido (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Kishimoto (2008) uma das características dos jogos é a existência de regras, sendo que alguns jogos as apresentam de maneira explícita, como no jogo de xadrez ou na amarelinha, ou de modo implícito como o faz-de-conta, ou o contar histórias.

Brougère (2013, p. 23) defende em sua concepção que “o jogo é um produto cultural” e que “supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos.” Nesse sentido, o autor propõe a existência de uma cultura lúdica, constituída por um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”, porém não se limitam aos jogos com regras.

Nessa perspectiva, o conjunto de regras considerado por determinados grupos sociais compõe a cultura lúdica dessa sociedade, enquanto que as regras que um indivíduo conhece constituem sua própria cultura lúdica. Assim, essa cultura pode ser determinada por inúmeros aspectos, além da cultura onde a criança está inserida, também pelo país onde mora, cidade, sexo, tempo, entre outros que permitirão experiências de vida e interações diferenciadas. Logo, como toda cultura, também é produto da interação social (BROUGÈRE, 2013).

Assim, percebemos que os jogos, por conta da diversidade de fenômenos relacionados não devem ser percebidos de maneira simplista, pois é a expressão de todo um grupo social, em sua manifestação de compreensão, fala e pensamento, portanto, deve-se considerar que cada contexto favorece uma concepção de jogo. Atribuir-lhe sentido a partir de dado contexto exprime uma possibilidade, uma aplicação, considerando experiências ou categorias variadas produzidas pela sociedade e propagada pela língua enquanto instrumento de comunicação social (KISHIMOTO, 2008).

É importante lembrar que cada indivíduo manifesta um ritmo próprio de aprendizagem e o aluno com Deficiência Intelectual apresenta peculiaridades que necessitam de condições específicas, que correspondam as suas demandas de aprendizagem. Assim, o jogo constitui-se como um recurso de acessibilidade, pois de acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE, em seu Art.2º institui que:

Para fins destas Diretrizes consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços.

E o jogo propicia condições de acesso ao conhecimento e aos materiais didáticos, estimulando o interesse desse aluno, podendo propiciar um aprendizado significativo, fomentando a descoberta e a reflexão, o êxito e a satisfação, como também, favorecer a melhoria da autoestima, diminuindo o aparecimento da ansiedade e permitindo que a criança com Deficiência Intelectual sintam-se motivada e participe mais ativamente das atividades, melhorando a interação com os demais alunos e com a professora (IDE, 2008).

METODOLOGIA

A fim de analisar como os jogos educativos na perspectiva do AEE contribuem com a aprendizagem e desenvolvimento de alunos nos aspectos cognitivo, social e afetivo, esta pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, que de acordo com Oliveira (2014, p. 37) é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Assim, como técnica de pesquisa optou-se pela observação participante, que permite um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seu próprio contexto, observados em suas múltiplas relações, em que o observador constrói uma relação direta, estabelecendo diálogos e sendo parte integrante dos grupos pesquisados (OLIVEIRA, 2014).

Tal pesquisa aconteceu na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Belém, uma instituição filantrópica sem fins lucrativos que oferece tal atendimento no contra turno escolar. Os sujeitos foram cinco crianças da faixa etária de 10 a 13 anos que estão matriculados na rede regular de ensino no 5º, 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental e que no

na APAE fazem parte do Programa de Competências e Habilidades Educacionais, um dos programas que compõem o AEE da instituição.

A participação das crianças nas atividades foi consentida por meio de conversas com os responsáveis em que explicamos como tal pesquisa aconteceria, seguida da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de Imagem e Voz. A fim de resguardarmos a identidade dos sujeitos, eles serão identificados com nomes de personagens de histórias infantis. Para obtenção dos dados, foram feitas gravações em áudios das situações de aprendizagem, registros fotográficos e registros de nossas observações em diário de campo.

Para análise dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) que de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) constitui-se como um processo auto-organizado que busca a compreensão de determinados fenômenos a partir de um processo criativo e sistemático.

A pesquisa aconteceu por um período de dois meses, em que buscamos priorizar atendimentos em grupos, com vivências em um ambiente lúdico. As situações de aprendizagem com os jogos aconteceram na própria sala do AEE com atendimentos que variavam em torno de 30 a 60min, de modo individual ou em grupo, dependendo das especificidades dos alunos. Tais vivências não comprometeram os atendimentos, uma vez que normalmente já trabalhamos com jogos nesses espaços. Para esta pesquisa, os jogos escolhidos foram: quebra-cabeça, dominó, bingo e tangram. Tal escolha se deu porque dentre os jogos que utilizamos nos atendimentos temos observado que esses são os de maior interesse dos alunos.

Durante a realização dos jogos, disponibilizamos tempo, espaço e orientações adequadas à execução, buscando criar um ambiente prazeroso permitindo ao aluno conscientizar-se das ações que iria desempenhar, bem como, possibilitar que contribuísse na construção de regras de participação no jogo. Destacamos que o objetivo não foi apenas de levar os alunos a aprenderem o jogo em si, mas também observar o desenvolvimento dos alunos por meio desses jogos.

De acordo com Fujisawa e Manzini (2010) as atividades lúdicas, e aqui incluímos os jogos, ao serem utilizadas como recurso para o desenvolvimento e aprendizagem da criança deve ser planejado previamente pelo adulto responsável, delimitando seu objetivo, procedimentos e formas de avaliação e é nesse sentido que apresentamos brevemente os procedimentos desses jogos. São eles:

a) *Quebra-cabeça*

Utilizamos jogos de quebra-cabeça progressivo com 10, 20 e 30 peças, voltado para o tema higiene corporal. Cada jogo montado ilustrava um hábito de higiene como: lavar as mãos, tomar banho e escovar os dentes. Tal jogo tinha como objetivo estimular funções cognitivas como: atenção, concentração e percepção; desenvolver habilidades motoras finas e fomentar reflexões e debates acerca dos hábitos de higiene corporal.

Inicialmente apresentamos os quebra-cabeças para os alunos, dando as orientações e combinando regras para execução do mesmo. O Jogo foi realizado de forma individual, em que cada aluno pôde efetivar a montagem livremente, conforme podemos observar na Imagem 1. Ao final desta etapa, iniciamos as reflexões sobre cada ilustração montada, quanto aos cuidados de higiene pessoal, momento em que os alunos puderam participar coletivamente, construindo reflexões a partir de algumas indagações feitas por nós que os levavam a expressarem-se diante do grupo.

Imagem 1: Alunos montando o quebra-cabeça



Fonte: As autoras (2019)

b) *Tangram*

O Tangram, uma espécie de quebra-cabeça chinês é composto por sete peças que são figuras geométricas: triângulos, quadrados e paralelograma. Sua utilização teve como objetivo explorar possibilidades de montagem com as peças formando figuras diversas, identificando as formas geométricas, favorecendo a criatividade, imaginação, curiosidade, interação, seleção e formulação de hipóteses.

Inicialmente falamos um pouco sobre o Tangram para contextualizar sua origem e motivar os alunos a explorarem o jogo. Contamos às crianças a “Lenda do Tangram” uma adaptação livre feita por Lisboa (2013). Os alunos foram instigados a fazer a montagem

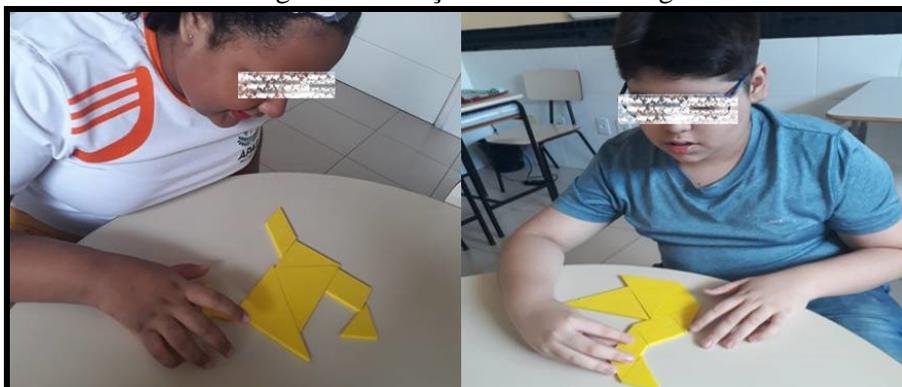
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

individualmente com auxílio de figuras base, depois sugerimos que criassem outras usando a própria criatividade, dando origem a várias figuras conforme o observado na Imagem 2.

Imagem 2: Crianças montando o tangram



Fonte: As autoras (2019)

c) Dominó

O Dominó utilizado era composto com figuras e palavras, com vinte e oito peças que organizadas em pares na estrutura do jogo formam figuras e seus respectivos nomes. Cada peça contém uma metade da figura e uma sílaba da palavra a ser completada com a outra peça do dominó. Constituído em material MDF, é bastante atrativo por apresentar figuras e palavras da cultura do aluno.

Neste jogo, tivemos como objetivo estimular funções cognitivas, como atenção, concentração, percepção, memória, socialização. Buscou-se também, fomentar aspectos do letramento, como a leitura das palavras, identificando entre as figuras do jogo objetos de seu cotidiano; funções e características representadas; estimular atitudes de cooperação e a afetividade e trabalhar conceitos lógico-matemáticos.

Imagem 3: Crianças brincando de dominó



Fonte: As autoras (2019)

Apresentamos o jogo em uma roda de conversa, com a intenção de saber se os alunos já o conheciam ou se já haviam tido contato com algum tipo de dominó e se gostariam de jogar. Apresentamos as características peculiares do referido jogo, além do estabelecimento de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

algumas regras para jogar, sendo que algumas foram sugeridas pelos próprios alunos. Durante as jogadas, os alunos eram solicitados a identificar as figuras, ler as palavras formadas e em alguns momentos relacionar as características representadas e seus contextos.

d) Bingo

O último jogo que compõe essa pesquisa e que tem sido vivenciado no contexto do AEE é o bingo de palavras. Tal jogo foi confeccionado entre alunos e professoras, construído com placas de papel e buscou tratar do tema alimentação, especificamente sobre frutas. Assim, teve como objetivo, fomentar a construção de conceitos sobre alimentação saudável; desenvolver funções cognitivas, como: atenção, concentração, percepção, memória e linguagem; favorecer aspectos do letramento, como a leitura e escrita das palavras, identificando as possibilidades de construção realizadas pelos alunos, mencionar os nomes das frutas que fazem parte da própria alimentação; relacionar características das frutas; estimular atitudes de cooperação, compartilhamento, fazer associações e estimular uma melhor coordenação motora fina.

A exploração do referido jogo foi cumprida em duas etapas: construção e execução do jogo. Antes de iniciarmos, falamos sobre o tema alimentação utilizando cartelas com figuras de frutas e legumes, estimulando a linguagem expressiva dos alunos ao relatarem aspectos da própria alimentação. E assim propomos a confecção do bingo com nomes de frutas.

Na fase de elaboração, confeccionamos previamente as bases das cartelas do bingo em papel A4, usando régua e canetas pilotos. Solicitamos aos alunos que falassem nomes de frutas, que poderiam ser as que consomem na própria alimentação, e outras que conhecem. Os nomes citados foram registrados por nós nas cartelas do bingo.

Imagem 4: Construção e participação no jogo do bingo



Fonte: As autoras (2019)

Para confeccionar as fichas do sorteio, fizemos recortes de papel A4, em formatos retangulares pequenos, os quais foram distribuímos aos alunos para que eles registrassem a partir do ditado, a escrita das mesmas palavras que haviam sugerido na confecção das cartelas, conforme observa-se na Imagem 4 acima. Cada aluno recebeu uma cartela do bingo e as palavras sorteadas deveriam ser marcadas com tampinhas de garrafas. As regras do jogo foram combinadas entre com os alunos, procedendo-se com as jogadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das vivências nas situações de aprendizagem envolvendo os jogos educativos demonstraram ganhos em diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças. O corpus da pesquisa, constituído com os registros das vivências das crianças durante o desenvolvimento dos jogos educativos, nos permitiram delimitar as seguintes categorias de análise: a) A socialização estimulada com os jogos; b) Desenvolvimento cognitivo; c) Afetividade fomentada com os jogos. De um modo geral foi possível apresentarmos o seguinte quadro:

Quadro 1: Aspectos observados nos jogos

Categorias	Aspectos Observados
A socialização estimulada com os jogos	Conversas, construção de regras, trabalho em grupo; Respeito às regras estabelecidas; Atitude de cooperação, cordialidade, tolerância, partilha de materiais; O interesse, a alegria e o prazer em vivenciar coletivamente a realização dos jogos.
Desenvolvimento cognitivo	Montar quebra-cabeças, desenvolvimento da atenção, concentração, percepção, memória; Fazer pareamentos, identificar cores, letras, palavras e formas; Desenvolvimento de senso crítico; pensamento abstrato, linguagem expressiva.
Afetividade fomentada com os jogos	Relações interpessoais, ajudar o outro na hora do jogo, prazer na execução dos jogos; motivação do grupo.

Fonte: as autoras (2019)

Quanto aos aspectos referentes à categoria *a socialização estimulada com os jogos*, observamos durante a execução de todos os jogos uma excelente participação dos alunos, que demonstraram grande interesse em vivenciar em grupo essa experiência lúdica, conforme podemos observar nas falas de alguns alunos quando indagamos se gostariam de jogar:

Emília: oba! Vamos, adoro brincar de jogo!

Visconde: vai ser divertido, sou bom!

Bela: eu gosto muito professora! Qual é o jogo?

De acordo com Maia (2014) esse interesse manifestado durante os jogos, traz em termos educacionais, um aprendizado espontâneo, podendo promover a comunicação, despertando no indivíduo senso de responsabilidade e autonomia.

Outro aspecto observado no jogo e que fomentou práticas de socialização foi a construção de regras. Isso foi observado desde as rodas de conversas para apresentação dos jogos, em que as crianças dedicavam bastante atenção para entender as regras, como também, na proposição de novas regras, pelas quais zelaram e respeitaram durante todo momento. Principalmente no jogo do dominó, as crianças conversavam entre si, lembrando regras do jogo construídas em seu contexto familiar e trazido por elas para aquele momento de diversão, na sala de atendimento.

João: já sei esse jogo! Na minha casa tem, mas é outro.

Emília: esse dominó tem desenho.

Visconde: vamos jogar de dois, o que sobrar das peças a gente compra depois...

Tais ações contemplam o apontado por Brougère (2013, p. 30) ao dizer que “O jogo é antes de tudo o lugar de construção” podendo ser concebido como produto de múltiplas interações sociais, e que: “[...] É necessária a existência do social, de significações a partilha, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.”

Nessas ações, foi possível perceber que alguns alunos já conheciam certos jogos apresentados e esse fato nos possibilitou a compreensão do jogo enquanto um elemento cultural, pertencente ao meio social onde convivem.

A questão cultural também foi evidenciada quando as crianças relacionavam as formas do tangram com aspectos de seu cotidiano: *fiz uma casa* (Pedrinho mostrando a todos o que havia montado a partir das formas geométricas do jogo), *acho que fiz um pássaro, do vovô!* (Bela falando de seu desenho). De acordo com Brougère (2013) através dos jogos as crianças fazem a experiência do processo cultural e da interação simbólica de um modo complexo.

A alegria e o prazer em jogar com os colegas foram expressas nos sorrisos, no ato de compartilhar as peças dos jogos e outros materiais, na tolerância e respeito ao esperar a vez de jogar, na cooperação para que todos pudessem participar ativamente.

Durante a produção do bingo, ficou evidente a colaboração entre eles. Bela comentou *preciso da caneta, a vermelha!* E João imediatamente procurou ajudar a colega, procurando no porta canetas, achou e disse: *essa é vermelha*. E ela respondeu: *obrigada!* Observamos nessas falas aspectos importantes de socialização; com o jogo as crianças foram se comunicando e ajudando umas às outras.

O que também foi observado no momento de jogar o bingo, é que todos estavam muito atentos para que o colega não deixasse de marcar a palavra chamada ou marcasse de forma equivocada. Bela falou: *vou ganhar! Falta só maracujá*. Bela também percebeu que depois de algumas palavras chamadas faltava apenas uma para o Visconde e ele logo falou: *é morango!*

A interação entre as crianças foi marcada por vários momentos. No jogo do quebra-cabeça, por exemplo, João acabou primeiro e percebeu que Emília encontrava-se com dificuldade para finalizar o que estava montando. Ele falou: *vou te ajudar! Essa peça aqui é lá*. Percebemos nesses momentos de interação o apontado por Dohme (2011, p. 87) de que “o jogo é a maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciando situações, manifestando indagações, formulando estratégias e verificando seus acertos e erros, e poderem, através deles, reformularem [...] novas ações”.

Em termos educacionais, o jogo também favorece um aprendizado espontâneo, promovendo a comunicação, despertando no indivíduo senso de responsabilidade e autonomia, sendo que a aprendizagem ocorre de forma natural nas ações do aluno, cada um ao seu tempo e também influenciado por todos (MAIA, 2014).

Quanto aos aspectos observados referentes a categoria *desenvolvimento cognitivo*, durante a execução dos jogos foram percebidos resultados expressivos. Os alunos foram beneficiados quanto às funções cognitivas superiores como atenção, concentração, memória e generalização.

De um modo geral observamos nas vivências dos quatro jogos que as crianças ficavam atentas à execução do jogo, às jogadas dos colegas, à montagem correta das peças do quebra-cabeça e do tangram.

A concentração também foi estimulada, principalmente nas ações que exigiam dos alunos o raciocínio lógico para montagem correta de peças, como no tangram, dominó e quebra-cabeça e na organização da escrita das palavras do bingo.

Quanto à generalização, esta também foi perceptível em vários momentos em que os alunos relacionavam as ações com o jogo a aspectos de sua vida cotidiana, ou seja, uma temática abordada com o uso do jogo, como hábitos de higiene, fazia com que eles generalizassem tal conhecimento e de modo contextualizado relacionassem espontaneamente a aspectos de seu cotidiano.

Essa questão foi observada no jogo do quebra-cabeça temático que possibilitou aos alunos uma rica oportunidade de aprendizagem, pois além de estimular os processos cognitivos já mencionados proporcionou a construção de conhecimentos acerca de bons hábitos e da higiene corporal, a partir de reflexões importantes conforme podemos observar nas falas de algumas crianças:

Pedrinho: O menino lava as mãos no banheiro.

Emília: A menina toma banho, lava o cabelo com shampoo... eu lavo o meu!

Emília: não pode deixar a torneira aberta, gasta água.

Neste sentido, os jogos puderam trazer à sala de atendimento discussões pertinente à sua vida cotidiana. A partir da observação das imagens de outras crianças realizando bons hábitos de higiene os alunos relacionaram ao que fazem em suas rotinas diárias e isso oportunizou discussões sobre tal temática. De acordo com Ide (2008) as crianças com deficiência intelectual apresentam prejuízos em sua estruturação mental, acarretando em implicações em suas relações com o ambiente e assim dificultando a construção do mundo físico (IDE, 2008). Nesse sentido, jogos que favoreçam essa construção são importantes na educação destas crianças.

Compreendemos assim, o valor dos jogos para o desenvolvimento cognitivo, pois conforme coloca Ide (2008) eles se propõem a estimular o desenvolvimento cognitivo e igualmente o aprendizado escolar mais elaborado, como os cálculos, leitura e escrita. São importantes para fomentar conhecimentos aos alunos com deficiência intelectual, pois favorecem o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas nesses sujeitos (IDE, 2008).

Quanto à *afetividade fomentada com os jogos* foi possível observarmos que ela esteve presente em todas as ações, sendo progressivamente mais perceptível com as vivências nas situações de aprendizagem, que a cada dia levavam as crianças a se aproximarem, se envolverem e a criarem vínculos afetivos a partir de suas relações.

Observamos também que elas apresentaram um bom relacionamento, tendo o cuidado de esperar a vez de o outro jogar. No dominó, por exemplo, elas tinham paciência em esperar a vez de cada colega e até ajudavam quando achavam necessário. Vemos na fala de Emília

“vai, tua vez João” que ela estava incentivando seu amigo a participar do jogo, mesmo que já tivesse anteriormente deixado claro que queria ganhar.

Em alguns momentos a competição esteve presente, principalmente na hora do dominó, e a Emília sempre queria ganhar. E com o jogo, foi estimulada a pensar também no outro que estava jogando, e ao final do jogo como campeã de uma das rodadas demonstrou sua felicidade levantando da cadeira e abraçando o amigo João. Vale ressaltar que o jogo educativo não pode ser associado apenas ao sentimento de prazer, pois também produz tensão, dependendo das características que possui (STEINLE, 2012).

As relações afetivas também estavam presentes quando no próprio jogo, as crianças demonstraram ter cuidado e respeito com as regras estabelecidas, prazer em estar com os colegas jogando, em conversar durante o jogo e aproximar-se uns dos outros.

Outro gesto de afeto e cuidado foi perceptível quando Visconde calmamente ensinava Bela outras formas de montar o tangram, bem como quando Emília interagindo no momento da apresentação do João sobre o seu quebra-cabeça lhe dizia: *vc tem que cuidar do seu corpinho, lavar, lavar bem a sua mão.*

Percebemos então que a socialização, o desenvolvimento cognitivo e a afetividade são aspectos que podem ser fomentados com os jogos. As vivências nos espaços de Atendimento Educacional da APAE-Belém nos fizeram perceber o quanto eles são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e favorecem diferentes aspectos. Mesmo que neste trabalho tenhamos apresentado apenas três categorias, acreditamos, conforme Santos (2014) que em cada jogo sempre estará presente mais de um aspecto. Nesta mesma linha, argumentam Braccialli e Manzini (2010, p. 37):

[...] no brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados: a criatividade; a memorização; a cooperação e a solidariedade; a concentração; a linguagem; a motivação; a aquisição de conceitos; a motricidade; a capacidade de discriminar, julgar, analisar, tomar decisões e aceitar críticas; a competitividade; a socialização; a confiança em si e em suas possibilidades, o respeito às regras e o controle emocional.

Nesse sentido, é necessário aos profissionais envolvidos na educação do aluno com Deficiência Intelectual repensar suas práticas, tendo clareza dos fundamentos metodológicos que empregam em suas ações docentes, por vezes, implicando mudanças em si mesmo o que pode ser visto como motivo para tanta resistência e/ou persistência de práticas que preconizam a diferença, o fracasso, a deficiência ao invés de buscar modificá-las (RIBEIRO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos possibilitou analisar como os jogos educativos na perspectiva do AEE contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual promovendo benefícios nos aspectos cognitivo, social e afetivo. De modo que, foi possível visualizarmos a importância e as vantagens de desenvolver práticas pedagógicas pautadas na ludicidade, aqui trabalhada por meio dos jogos.

Podemos inferir que o uso de jogos adequados às necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual, poderá favorecer um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, contribuindo em seu processo de inclusão escolar, permitindo-lhe uma maior compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula regular.

Nesse processo, entendemos que o professor ou professora, tem importante trabalho a desenvolver, planejando, pesquisando, avaliando possibilidades, elaborando estratégias necessárias ao alcance dos objetivos propostos em suas aulas, explorando o jogo como meio de promover a aprendizagem de conhecimentos e avanços no desempenho intelectual desses sujeitos.

Assim, consideramos que os jogos educativos podem colaborar para a formação de sujeitos ativos, reflexivos e autônomos diante de tantos desafios que a sociedade apresenta, sendo protagonistas de seu próprio desenvolvimento, seja na vida pessoal ou comunitária.

Logo, precisamos superar práticas excludentes que na contramão de uma educação inclusiva, ainda utilizam os jogos apenas como mais um recurso, sem significado, sem objetivo e podemos dizer até mesmo sem prazer, tanto pelos professores quanto pelos alunos. É preciso que estejamos atentos ao modo como esses jogos são trabalhados, tendo-se o cuidado para não delimitar o foco apenas no lazer, mas também não transformá-los em algo mecânico que se volte apenas para ações como a montagem/ desmontagem do material, ou o uso do jogo pelo jogo, sem explorar de fato as possibilidades de desenvolvimento que uma abordagem pedagógica com base lúdica pode favorecer.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de outros estudos sobre a ludicidade voltados para as práticas e vivências com as pessoas com Deficiência Intelectual, tanto nas salas de AEE como nas escolas regulares, em uma busca cada vez maior de inclusão desses alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNE/ CEB.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 19-32.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FUJISAWA, D. S. MANZINI, E. J. O Jogo e a brincadeira no atendimento de crianças: brincar ou recurso de fisioterapia? *In*: MANZINI, E. J. FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

BRACCIALLI, L. M. P. MANZINI, E. J. Concepção de professores de classe especial sobre jogos e brincadeiras para alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, E. J. FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LISBOA, M. **Jogos para uma aprendizagem significativa: como música, teatro, artes visuais e movimentos: valorizando as múltiplas inteligências**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAU, M. C. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

2008.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial**. 3. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STEINLE, M. C. A importância do jogo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. *In*: SUZIKI, J. T; CAVA, L.C; STEINLE, M. C; FOGAÇA JÚNIOR, O. M. (Org.). **Ludicidade e Educação**. São Paulo: Pearson Educação do Brasil, 2012. p. 01- 42.