

DEFICIÊNCIA MENTAL, IMAGINAÇÃO E MEDIAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O BRINCAR

MENTAL DEFICIENCY, IMAGINATION AND SOCIAL MEDIATION: A STUDY OF PLAY BEHAVIOR

Gláucia Uliana PINTO¹

Maria Cecília Rafael de GÓES²

RESUMO: neste trabalho abordamos a importância da imaginação para o desenvolvimento e focalizamos o brincar como uma instância particularmente propícia a esse processo. O papel formativo atribuído a essa atividade é geralmente pequeno, e tende a ser tratada de maneira muito ambígua no trabalho educacional. Esse problema se intensifica quando a deficiência mental está envolvida, devido ao descrédito adicional em relação às possibilidades da criança. Com base na perspectiva histórico-cultural, realizamos um estudo sobre o brincar de doze sujeitos, na faixa etária de 4 a 6 anos, que freqüentavam uma instituição especial. A maioria deles tinha déficits nas áreas de cognição e linguagem; alguns enfrentavam também sérias limitações motoras. O objetivo foi investigar relações entre a mediação de outros – adultos e parceiros – e as ações imaginativas da criança, em termos da capacidade de transcender o campo perceptual imediato e compor seqüências de faz-de-conta. O trabalho de campo consistiu de sessões semanais de brincadeira livre, durante um período de sete meses. As atividades foram gravadas em vídeo, e as análises se guiaram por uma abordagem microgenética. Os achados mostram que, quando deixadas com seus próprios recursos, essas crianças apresentam uma baixa disposição a entrar em brincadeiras coletivas e a compartilhar de diálogos. No entanto, dependendo das formas de mediação dentro do grupo, elas podem engajar-se em situações imaginárias relativamente complexas, com características que sugerem contribuições para o desenvolvimento intelectual, na compreensão do contexto cultural, bem como para a emergência de elaborações criativas sobre o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência mental; imaginário infantil; mediação sócio-cultural.

ABSTRACT: in this paper we address the importance of imagination in development and focus on play as an especially privileged instance in this process. The formative role ascribed to this activity is often small, and it tends to be treated in a very ambiguous way in educational work. This problem is magnified when mental deficiency is involved, due to the added discredit of the child's possibilities. Based on the historical-cultural perspective we carried out a study on the play of twelve subjects, 4 to 6 year-old, who attended a special institution. Most of them had deficits in the areas of cognition and language; some also presented serious motor limitations. The objective was to investigate the relation between the mediation of others – adults and peers – and the child's imaginative actions, concerning his ability to transcend the immediate perceptual field and to compose make-believe sequences. The field work consisted of weekly sessions of free play, over a seven month period. The activities were video recorded, and the analyses were guided by a microgenetic approach. The findings show that, when left to their own resources, the subjects present a low inclination to join in collective play and to share in dialogues. However, depending on the forms of mediation within the group, they can engage in relatively complex imaginary situations, with characteristics that suggest contributions to intellectual development, in the comprehension of the cultural context, as well as to the emergence of creative elaborations about the world.

KEYWORDS: mental deficiency; imaginary process; social cultural mediation.

¹ Mestre em Educação. E-mail - glaucauliana@yahoo.com.br

² Doutora em Psicologia, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. E-mail - mcrgoes@unimep.br

INTRODUÇÃO

Apesar de estarmos testemunhando, há várias décadas, a defesa da atenção para perspectivas positivas de formação de sujeitos com deficiência mental, ainda hoje a postura da sociedade e das instituições educacionais tende à subestimação marcante de suas capacidades. A imagem a eles atribuída é composta por “faltas” (aquilo que eles não apresentam) e impossibilidades (aquilo que nunca apresentarão).

Entre as críticas a essa imagem equivocada, encontramos as discussões de Vygotski, elaboradas no início do século XX e que ainda mantêm um valor de atualidade.

Esse teórico concebe o desenvolvimento como processo cultural e argumenta que todo funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais (VYGOTSKI, 1995). Por isso, recusa a idéia de estabelecer limites *a priori* para os casos de indivíduos com alguma deficiência: “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas conseqüências sociais, sua realização psico-social” (VYGOTSKI, 1997, p. 19). Esse “destino” depende das relações do sujeito com outros, de sua imersão em diferentes esferas de atividade da cultura e da qualidade das experiências vividas. Está ligado à sua inserção na vida coletiva, em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo.

A visão cultural do desenvolvimento é, portanto, marcada por uma referência prospectiva. Vincula-se a uma concepção da estrutura psíquica do próprio sujeito como configuração complexa, plástica e flexível, que admite transformações qualitativas. Nesse sentido, Vygotski (1997) retoma e redimensiona o debate sobre a compensação, noção então circulante. Para ele, a plasticidade do funcionamento humano e a qualidade das experiências concretas propiciadas pelo grupo social permitem avanços na formação individual, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência.

Considerando estudos de sua época, o autor conclui que, por paradoxal que pareça, as análises mais consistentes da deficiência “nos ensinam que as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança anormal se encontram mais no campo das funções superiores que na área das inferiores” (VYGOTSKI, 1997, p. 221). Argumenta, então, que as funções superiores são mais educáveis que as elementares, em especial porque, por vezes, essas últimas se encontram diretamente comprometidas pelo núcleo orgânico, e porque as primeiras estão “nas mãos” do grupo social.

Dessa perspectiva, ele rejeita, de forma insistente, orientações educacionais que assumem a força determinante do problema orgânico e se adaptam à idéia de que há pouco a fazer, o que resulta na diretriz para o trabalho com funções elementares, associada a uma concepção institucional filantrópica. No entanto, não é possível uma educação que se construa sobre as bases do *defeito*

de uma criança, do que ela *não* possui, do que ela não pode, do que ela *não* sabe. Se a criança com déficit intelectual apresenta dificuldades para desenvolver elaborações abstratas ou generalizantes, justamente por isso a escola deveria educá-la visando elevar suas formas de pensamento, ao invés de enfatizar somente experiências concretas adaptadas às suas dificuldades.

Em vista disso, torna-se fundamental que a educação oriente esforços para a busca da elevação dos modos de funcionamento dos sujeitos, de maneira a permitir a convivência e a atuação em diferentes espaços sociais. Para tanto, a educação precisa pautar-se por uma visão prospectiva, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios, sem atrelar-se às limitações que o sujeito possui. Assim, não podemos nos conformar com uma escola que simplesmente utilize métodos reduzidos e simplificados de ensino e que ofereça à criança deficiente uma “pedagogia menor”, “uma educação minimalista”.

A discussão de Vygotski nessa área continua sendo hoje referência principal para muitas investigações dentro da abordagem histórico-cultural. Como ilustração, lembramos alguns trabalhos brasileiros realizados na última década: Ferreira (1994), Kassar (1999), Luz (1999) e Kassar (2004) discutem a descrença das instituições no investimento em funções psíquicas superiores frente ao educando com déficit intelectual; De Carlo (1999) e Maffezoli (2004) destacam a infantilização e a dependência excessiva imposta pelo grupo social à pessoa com deficiência mental, vista como “eterna criança”; Padilha (2001) e Carvalho (2004) mostram que a criação de condições mais favoráveis pode transformar significativamente a vida e a inserção cultural dessas pessoas.

Na linha de pensar possibilidades de construção das funções psíquicas superiores em casos de desenvolvimento comprometido, interessa-nos em particular a imaginação na infância. A imaginação tende a ser vista como esfera inescapavelmente empobrecida na criança com deficiência mental, por conta de seu *pensamento concreto*, mais dependente do situacional-imediato. Para abordar esse tema, fazemos uma tentativa de articulação das idéias já expostas de Vygotski e o que ele escreveu, fora do campo da “defectologia”, sobre a imaginação e o brincar.

A questão da imaginação é discutida pelo autor em alguns textos, dos quais destacamos *Arte e imaginação na Infância* (VIGOTSKII, 1987)³, no qual ele concebe esse processo “não como um divertimento caprichoso do cérebro, algo aprendido do ar, mas como uma função vitalmente necessária” (p. 15). Em oposição à idéia de que a imaginação diz respeito ao irreal, argumenta que ela compõe-se da recombinação de elementos retirados da realidade, pois “seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou dispusesse de outra fonte de

³ Na menção dessa obra preservamos a grafia do nome do autor que consta na edição. Noutras menções, estamos utilizando a grafia Vygotski, presente nas *Obras Escogidas*, às quais também recorreremos. Para uma discussão mais detida das idéias do autor sobre imaginação e cognição, ver Cruz (2005).

conhecimento distinta da experiência passada” (VIGOTSKII, 1987, p. 16). Salienta, também, os vínculos indispensáveis entre imaginação e cognição, propondo que o funcionamento imaginativo é base de qualquer atividade criadora, presente em todos os aspectos da vida cultural, na criação artística, científica e técnica.

A imaginação é considerada uma função de imensa importância para o desenvolvimento por possibilitar a ampliação da experiência humana, abrangendo o que não pode ser visto e vivido pessoalmente, mas elaborado com base em relatos, descrições e imagens. O sujeito tem seu espectro de vivências expandido ao apropriar-se de fatos e acontecimentos, transpondo limites espaciais e temporais.

Quanto à infância, uma das esferas fundamentais da imaginação está no brincar. A esse respeito, diz o autor:

Desde os primeiros anos da infância encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em seus jogos. O menino que cavalga sobre um pau e que imagina que monta a cavalo, a menina que brinca com sua boneca, e se crê mãe, os meninos que brincam de ladrões, de soldados, de marinheiros, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Verdade é que, em seus jogos, reproduzem muito do que vêem, porém bem sabido é o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. São estes, com frequência, mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, porém tais elementos de experiência não são nunca levados pelas crianças a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas predileções e necessidades. (VIGOTSKII, 1987, p. 12)

Assim, ao brincar, a criança apóia-se no vivido, mas não só reproduz; emancipa-se das situações concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas experiências, ao mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. Ou seja, a brincadeira tem base na vivência, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, num processo de re-significação.⁴

Pela brincadeira, em especial na modalidade do faz-de-conta, a criança desprende-se do campo perceptual, age com relativa independência do que vê, usando um objeto como se fosse outro e tornando possível a existência de coisas e situações que não estão presentes no ambiente concreto-imediato. Em seus jogos aumenta progressivamente a capacidade de apropriar-se do real, representá-lo e elaborar sobre ele. Ao mesmo tempo, a imaginação aí implicada traz uma liberdade cada vez maior frente aos determinantes situacionais, permitindo a transgressão e a superação de limites impostos pela realidade.

⁴ É importante registrar a importância das análises do brincar por Elkonin (1984) e Leontiev (1986), que foram contemporâneos de Vygotski e apresentam vários pontos convergentes quanto a esse tema.

As interpretações de Vygotski estabelecem as bases para se pensar a imaginação e a fantasia de uma maneira oposta à idéia de que esses conceitos dizem respeito ao irreal e que, portanto, não se coadunam com a cognição. Ao contrário, elas favorecem a elevação dos modos de pensamento. Todavia, isso depende das experiências proporcionadas às crianças, ou seja, das circunstâncias concretas de vida e da criação de oportunidades. Por isso, Rocha afirma que:

Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. No sentido inverso, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa torná-lo acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral (ROCHA, 2000, p. 46-47).

Dessa perspectiva, a esfera do brincar, quando tomada como espaço de elaboração e entendimento do real na infância, propicia uma maneira inovadora de abordar algumas questões sócio-psicológicas, que levam a entender a importância das práticas culturais para a infância na mediação e oferecimento de experiências e recursos que enriqueçam o universo da criança.

Considerando a educação infantil, as orientações e diretrizes oficiais já enfatizam a necessidade de assegurar flexibilidade ao currículo, atribuindo grande importância às atividades lúdicas e ao brincar. Entretanto, a ambigüidade dos documentos norteadores e a constatação da desvalorização e falta de espaço concedido ao brincar nessa etapa educacional, têm sido tema de várias pesquisas, que se reportam às concepções dos educadores e sua formação (WAJSKOP, 1997; GERMANOS, 2001; DANTAS, 2002) ou às práticas desenvolvidas na sala de aula ou nas atividades de parque-recreio (ROCHA, 2000; LEITE, 2004). De modo geral, os estudos indicam que a dimensão imaginativa do brincar tende a ser redirecionada para “o real” ou instrumentalizada, para facilitar as aprendizagens de conteúdos instrucionais, tais como discriminação perceptual, leitura, escrita, pensamento lógico. Além disso, os investimentos na brincadeira de faz-de-conta são pequenos, em favor dos jogos de regras (de caráter didático ou paradidático). Quando há espaço para as crianças envolverem-se no jogo imaginário, a intervenção da professora se dá no sentido de fazer com que elas “voltem ao real” ou de introduzir conceitos escolares na brincadeira.

A situação não parece ser mais favorável em grande parte das instituições de ensino especial ou nas instituições de educação infantil que estão incluindo crianças com deficiência mental. Na verdade, o problema se acentua em virtude da persistente crença na incapacidade desses educandos. Assim, ao descrédito nas atividades imaginativas, como o brincar, soma-se o descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno especial. E aumenta a hesitação sobre a importância do funcionamento imaginativo no caso da deficiência mental. Se essas crianças são pouco capazes de conceitualizar, de que

serviria instrumentalizar o brincar para aprendizagens que elas não atingirão? Mesmo admitindo certo valor ao brincar, se elas não acedem à abstração, como vão refinar sua capacidade imaginativa? E, ainda, a imaginação não atrapalharia mais, pois elas já se confundem frente ao real?

Temos ainda pouco conhecimento dessa área, sobre a qual a investigação precisa expandir-se na produção brasileira. Existem trabalhos que afirmam a importância da brincadeira também em casos de deficiência, como os de Aguiar (2003) e Victor (2003). Também encontramos análises do cenário de concepções e políticas destinadas a esse segmento de alunos. Nessa direção, Silva (2001) reporta-se ao tratamento do brincar na literatura pedagógica e em documentos oficiais de órgãos públicos. Suas indicações apontam para uma visão pragmática, que reduz a riqueza do jogo em relação às contribuições para o desenvolvimento, enfatizando a moldagem de comportamentos ou hábitos desejáveis. A brincadeira tende a ser utilizada para o estabelecimento de condutas aceitas socialmente, perdendo toda sua potencialidade em termos dos outros avanços significativos que proporciona.

As considerações feitas até aqui nos levam a ressaltar duas condições fundantes da imaginação, assim como de todas as funções psíquicas superiores, na formação de sujeitos com deficiência mental: a plasticidade de funcionamento e a mediação social. A plasticidade configura uma promessa e a qualidade da mediação social pode realizá-la ou não. Entendemos que, frente à criança que apresenta uma tendência a atuar quase exclusivamente no ambiente concreto da brincadeira, é preciso que a educação seja direcionada para a superação desses limites.

Buscando contribuir para a discussão das ações educativas da área, analisamos neste relato a relação entre os modos de mediação por outros (adulto ou parceiro) e o funcionamento imaginativo no jogo imaginário de crianças atendidas numa instituição especial para alunos com deficiência mental. Circunscrevemos as análises a um grupo de educação infantil e, no exame de suas brincadeiras, focalizamos, mais especificamente, as possibilidades de elaboração no jogo imaginário, em termos de desprendimento do campo perceptual imediato e da capacidade de compor ações articuladas nas situações encenadas.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo foi desenvolvido numa instituição de educação especial localizada numa cidade de porte médio do interior de São Paulo e que tem por objetivo propiciar atendimento a sujeitos com deficiência mental, com ou sem outras deficiências associadas. Nela estão envolvidos cerca de 560 alunos, incluindo adultos. Além dos programas educacionais, são oferecidos serviços de psicologia, fisioterapia, fonoterapia, terapia ocupacional, neuropediatria, psiquiatria e

odontologia; adicionalmente, no setor de saúde, dois médicos voluntários prestam serviços de ortopedia e dermatologia.

O espaço físico da instituição é amplo, com mais de 40 salas de aula, ambientes para setores administrativos e de atendimento à saúde, refeitório grande, quadra de esportes, além de jardim em que fica instalado o parque infantil.

Como indicado, focalizamos o grupo de crianças que freqüentavam o programa de educação infantil. A primeira autora atuou no trabalho de campo, durante o qual realizou sessões de brincadeira livre em atividades desvinculadas da rotina de sala de aula. Nas sessões, a pesquisadora procurava encorajar o envolvimento do grupo em jogos de faz-de-conta, porém não estabelecia qualquer plano de condução das brincadeiras (portanto, atuava sem pré-definição quanto a objetos utilizados, situações a serem encenadas ou outros direcionamentos).

Participaram do estudo doze crianças. Os prontuários da instituição eram pouco informativos quanto à condição de cada uma, e, por vezes, continham indicações inespecíficas (por exemplo, atraso de desenvolvimento) e dados não atualizados (por exemplo, os registros da época de ingresso de uma criança indicavam certos déficits que não eram constatáveis por ocasião de nossa observação). Mencionamos, a seguir, os sujeitos participantes, suas idades no início da pesquisa, e as características principais dos comprometimentos de suas funções.

- Iara (6 anos) e José (5 anos) têm Síndrome de Down e mostram dificuldade de articulação da fala. Foram poucos os momentos em que estabeleceram diálogos com a pesquisadora ou com os colegas.
- Antonio (5 anos), Júlio (5 anos) e Sara (5 anos) apresentam problemas decorrentes de paralisia cerebral, entre os quais destaca-se a dificuldade de fala. Antonio usava gestos para se comunicar e pronunciava poucas palavras com grande dificuldade. Julio falava, mas sua voz rouca e baixa dificultava o entendimento. Sara não falava, respondendo as situações sorrindo ou demonstrando insatisfação. Cabe notar, ainda, que Antonio não se locomove e os objetos eram colocados em sua mão para poder brincar. Sara tem a locomoção bastante prejudicada e quando colocada no chão arrastava-se lentamente com auxílio dos membros. Julio não anda e arrasta-se com auxílio dos braços.
- Diogo (5 anos), Gilberto (6 anos), Luiz (5 anos), Marcos (5 anos) e William (6 anos) têm o desenvolvimento comprometido principalmente quanto à linguagem, com diferentes graus de dificuldade para a articulação da fala, a compreensão dos dizeres de outros e a capacidade para dialogar. Não possuem diagnóstico específico e parece que as limitações dessas crianças e a qualidade de vida a que têm acesso acabam gerando um atraso na esfera cognitiva, independentemente da existência de um núcleo orgânico que configure a deficiência mental.

- Duas outras crianças, Gustavo (5 anos) e Marta (4 anos), faziam parte do grupo, embora não tivessem atraso intelectual ou de linguagem, condição essa reconhecida pela própria instituição e pelos familiares. Gustavo foi para essa escola especial desde o primeiro ano de vida porque, devido a um estreitamento do esôfago, precisava receber auxílio médico adequado e regular, mas sua família não tinha condições de garantir esse atendimento. Embora o problema de saúde já esteja solucionado, ele permanece na instituição. Marta vive uma situação semelhante. Apresenta uma discreta paralisia na perna direita, que não a impede de locomover-se com desenvoltura. Freqüenta a instituição porque necessita de serviços de fisioterapia e sua família não possui recursos financeiros para isso.⁵

Gustavo não será mencionado na próxima seção, pois, devido à sua preferência por brincadeiras de correr e jogar bola, ele praticamente não se envolvia nas situações de jogo imaginário, que foi o foco do estudo. Já Marta terá um destaque nas análises, por sua participação diferenciada nesse tipo de brincadeira. É uma menina alegre, solícita e compreensiva com os parceiros; mostra muita iniciativa e se esforça para estabelecer comunicação com os demais, buscando envolvê-los em suas atividades.

A pesquisa foi iniciada na brinquedoteca. Essa sala não estava sendo usada pelas professoras porque, segundo nos foi informado, a monitora responsável estava afastada e isso impossibilitava dar acesso para as crianças. Logo depois, a brinquedoteca tornou-se inacessível devido a reformas das instalações. Assim, ao longo do trabalho foi necessário realizar as brincadeiras em dois outros espaços (com mobiliário de sala de aula), que eram menos apropriados para nossos propósitos e exigiam, a cada sessão, o transporte de brinquedos, que ficavam guardados num local diferente. Além disso, o conjunto de brinquedos disponíveis era muito limitado, sendo que vários itens foram acrescentados dentro das providências da própria pesquisa.

Cabe registrar que à época deste estudo, a rotina da instituição não incluía horários de brincadeira. As informações sobre o uso anterior da brinquedoteca (que estava desativada) eram vagas e sugeriam que esse espaço tinha pouca importância no planejamento educacional.

As sessões, que duravam uma hora e eram gravadas em vídeo, ocorreram uma vez por semana, durante o período de maio a dezembro de 2003, com interrupção em julho, devido ao recesso de férias. Para a implementação das atividades, a classe foi dividida em dois grupos, de maneira a garantir cuidado e atenção às crianças, além de melhores condições para a gravação.

⁵ Desde o título deste trabalho optamos por usar a expressão *deficiência mental*, para configurar o tipo de comprometimento de desenvolvimento infantil que nos interessa discutir. Contudo, sabemos das dificuldades conceituais para definições nessa área e reconhecemos que, além da pouca informação nos prontuários, as crianças aqui estudadas apresentam características diversas. De qualquer forma, com exceção de Gustavo e Marta, o grupo apresenta nítidos indicadores de *atraso intelectual*, sendo que vários dos sujeitos mostram ter o que é classificado como deficiências múltiplas.

Durante as filmagens, eram privilegiadas brincadeiras em que as crianças compunham situações no plano imaginário. A documentação foi composta pelos registros em vídeo e, de forma complementar, por anotações em diário de campo. Após a transcrição das fitas, o material foi examinado para a seleção de episódios e o estabelecimento de unidades temáticas, naturalmente tendo como referência os objetivos propostos.

O procedimento de análise baseou-se na abordagem microgenética, que valoriza detalhes de acontecimentos para a construção dos dados (WERTSCH, 1985). Segundo Góes (2000), a análise de micro-eventos, quando derivada da interpretação histórico-cultural, deve buscar relações entre o nível das minúcias e o de condições macro-sociais, pois as minúcias não valem por si mesmas, mas pelo que podem indiciar; não se pode, também, prescindir da atenção a uma visão sócio-genética e a processos semióticos, em especial os acontecimentos dialógicos. Seguindo essa diretriz, o material transcrito foi explorado num processo de retornos sucessivos ao exame das fitas.

AS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

É importante comentar que, no início, esse grupo de sujeitos mostrou peculiaridades, das quais se sobressai a grande limitação para o estabelecimento espontâneo de compartilhamento de ações entre parceiros. Quase não se engajavam em diálogos (lembrando que vários tinham comprometimento na área da linguagem) e mostravam pouca receptividade para aceitar a realização de atividade com outros.

Contudo, durante o trabalho de campo, muitas manifestações de elaboração imaginativa emergiram. Não queremos afirmar sobre um percurso crescente de ganhos, pois as análises não tiveram a pretensão de um delineamento longitudinal. Mas julgamos que, com as atividades realizadas, foi possível constatar que tais ganhos são concretizados quando circunstâncias favoráveis são oferecidas.

Nos episódios examinados, notamos que várias das crianças começavam brincadeiras solitárias, realizando seqüências imaginativas restritas, com poucas ações. Dependiam da entrada da pesquisadora para desdobrar e ampliar os acontecimentos encenados. Essa participação do adulto também era necessária para encorajar a criança a fazer ou atender a convites de brincadeira em parceria, e para ampliar os diálogos quando a brincadeira estava em andamento. Algumas dessas características podem ser notadas na situação a seguir.

EPISÓDIO1 - “Aonde o nenê vai dormir?”

Diogo começa a esfregar o ferrinho de passar roupa no chão da sala. Há uma boneca perto dele.

Diogo: *Esqueceu a cama do nenê...*(provavelmente referindo-se a algum brinquedo

que não estava disponível nesse dia)

Diogo: *Aonde o nenê vai dormir? No chão?* (falando em tom de indignação)

Pesquisadora: *Arruma uma cama para o nenê, Diogo. Cuida dele.*

Diogo: *Ei! Quem deixou o nenê no chão, agora ele tá chorando, ai, ai, ai... ah... não tem cama para ele.*

Começa a nanar o nenê. Dirige-se para Julio que está por perto.

Diogo: *Cuida do nenê por favor?*

Julio não responde. Então pergunta para Gustavo, que também não responde.

Diogo: *Ah...ele tá chorando.*

Coloca o nenê debaixo da penteadeira.

Diogo: *A cama dele é aqui embaixo!*

Pesquisadora: *É aí a cama dele, Diogo?*

Diogo: *É, ele dorme num instante.*

Pesquisadora: *Ele gosta de dormir aí?*

Diogo: *Ah, ele dorme no chão...*

Nesse momento Gustavo passa por Diogo com uma bancada de ferramentas e Julio, prestando atenção na brincadeira, diz para Diogo:

Julio: *Pega aquela ali...*(apontando para a bancada de ferramentas e sugerindo que seja a cama do nenê).

Diogo: *Ah... dá essa cama aí para ele...pra ele dormi...por favor dá uma cama para ele.*

Julio e Diogo acabam interessando-se pela bancada e interrompem a brincadeira.

Diogo volta a dizer que está cuidando da casa e do nenê e Julio começa a bater com o martelo na penteadeira como se estivesse consertando algo.

Diogo está tomando conta da casa e cuidando do nenê. Projeta algo que precisa ser criado (um lugar adequado para o nenê dormir). A pesquisadora interage com ele, sugerindo a continuidade da brincadeira. Quando o menino pede ajuda a Júlio e Gustavo, ou seja, convida-os para entrar na brincadeira, não obtém adesão. A pesquisadora procura sustentar a encenação. Logo em seguida, Júlio ingressa brevemente na brincadeira, ao mostrar onde poderia ser a cama, mas a situação criada por Diogo não é mantida, e os dois meninos passam a fazer outra coisa.

Várias brincadeiras mostram essa tendência: ou se davam de forma solitária, ou a tentativa de parceria não resultava em concatenação de acontecimentos imaginados, a não ser com a intervenção do adulto. No entanto, chama a atenção o fato de que em algumas brincadeiras a participação de Marta (a menina sem atraso de desenvolvimento) foi fundamental para tornar as composições mais articuladas entre parceiros, sustentar diálogos de personagens e complexificar as ações imaginativas. A situação a seguir é um exemplo disso.

EPISÓDIO 2 - "Marido e mulher"

José e Marta estão andando pela sala de mãos dadas. Marta está com uma boneca nas mãos, senta-se em uma cadeira e convida José para sentar-se também. José se senta e os dois conversam (inaudível).

Sentados na cadeira, Marta bate a palma da mão nas costas da boneca, ninando o nenê. José passa o braço por trás das costas de Marta e depois retira. Marta coloca a mão em sua perna.

Marta diz algo (inaudível) para José e ele concorda com movimento de cabeça. Os dois se levantam, andam de mãos dadas pela sala. Marta pega outra boneca. José pega a boneca que estava antes com ela.

Marta: *eu vô lá no médico, vamo?*

José diz que sim com a cabeça. Deslocam-se até uma cadeira onde deitam as bonecas. Continuam conversando (inaudível).

Marcos aproxima-se e tenta tirar a boneca de José de cima da cadeira. José o impede e xinga.

José: *Não! Calhalho!*

Pesquisadora: *Marcos, eles estão brincando, você quer participar da brincadeira?*

Marcos: *Não!*

Pesquisadora: *Então não atrapalha!*

Marcos se afasta. Marta chama José para perto de uma mesa.

Marta: *Aí eu vô tomá um café. Cê vai, José?*

José: *Ah rã...* (concordando).

Marta: *Cê vai?*

José: *Vô.*

Marta coloca um copo perto da mesa, na altura da gaveta, e aperta um dos puxadores como se fosse um botão. Encena encher o copo, toma o café e passa o copo para que José também tome o café. O menino aceita, mas não encena como ela.

Marta: *Não. Tem que pegá o café daqui* (apontando para o puxador da gaveta). *Põe o copo aqui* (debaixo do puxador) e *aperta aqui* (apontando o puxador).

José imediatamente segue sua instrução, pega o café e toma do copo, estufando as bochechas como se tivesse enchido a boca.

José pega café também para dar as bonecas que agora estão no colo de Marta. A brincadeira dos dois continua.

José tem Síndrome de Down, apresenta problemas de articulação da fala e geralmente conversa muito pouco. Nessa brincadeira, as ações de Marta possibilitam e encorajam a participação de José na composição simbólica da brincadeira. Apesar dos trechos inaudíveis, Marta provavelmente propôs uma brincadeira de casal. Andam de mãos dadas pela sala; José passa o braço nas costas de Marta; ela coloca a mão sobre a perna dele; ambos cuidam dos filhos-bonecos. Os enunciados de Marta (por exemplo, *Eu vô lá no médico, vamo?* - *Aí eu vô tomá um café, cê vai, José?*) selecionam elementos da situação lúdica e direcionam as ações de José. O menino, mesmo não falando, compartilha da brincadeira e dos significados

que vão sendo produzidos, além de tomar iniciativas, como ao pegar uma das bonecas e ao reagir a Marcos.

Vale lembrar que a possibilidade de produzir e se apropriar de sentidos no interior da brincadeira apóia-se em experiências cotidianas que as crianças incorporam à atividade. As ações são desempenhadas com base na vivência que as crianças têm dos modos de conduta socialmente estabelecidos para relações interpessoais e no conhecimento de situações e objetos do cotidiano. No episódio 2, as crianças trazem para o contexto lúdico uma situação comum em nossa cultura, o tomar cafezinho. Além disso, apesar de Marta ser a criadora da “máquina de café”, ambos a utilizam, demonstrando saber que atualmente o café pode ser feito com esse aparelho doméstico. José precisa de Marta para encenar esse trecho da seqüência, mas parecer entender o objeto e o uso que estão simulando.

Podemos dizer que, nas várias brincadeiras em que se envolvia, Marta tinha um papel de desafiar o funcionamento imaginativo dos parceiros. Isso não significa, entretanto, que ela estava sempre no “comando” das ações. Embora sua participação fosse sempre muito enriquecedora, por vezes os colegas assumiam parte importante na composição de seqüências complexas (com algum encorajamento da pesquisadora).

EPISÓDIO 3 - “A morte de Marcos”

Julio e Marcos brincam de dar tiros um no outro com pedaços de cano de pvc. Marcos joga-se no chão.

Pesquisadora: *Morreu o Marcos...*

Marta, Luis, José e Julio vão até ele.

Julio: *Vô levá ele pro médico.*

Pesquisadora: *Vai levar ele pro médico. O Marcos morreu, meu Deus! Ele levou um tiro, gente. E agora!?*

Julio: *Ajuda aqui José, Luis, ajuda nós!*

As crianças tentam carregar Marcos, que se finge de morto. José pega pelas costas, Luis em um braço e Marta em outro.

Luis: *Vamo levá no cemitério.*

Marta: *Vamo levá no cemitério. Ai, meu Deus, e agora?*

Julio: *Pega ele, vai.*

Luis: *Ô policial...*

Marta: *Ô policial... ai meu Deus...*

Julio: *Ô policial... ô polícia... Pega o Marcos.*

Luis: *O Marcos tá morto!*

As crianças conseguem arrastar Marcos.

Luis: *Pronto, chegô no cemitério.*

Marta: *Vamo enterrá ele?*

Luis: *Vamo!*

As crianças fazem movimentos com os braços como se jogassem terra em cima de Marcos.

Luis: *Pronto!*

Marta: *Agora vamos levá-lo ao médico pra ele acordar lá.*

Julio: *Vamos levá-lo ao médico!*

Marta: *Ele vai acordar lá.*

As crianças carregam Marcos novamente.

Luis: *Pronto!* (colocando Marcos no chão)

Marta: *Acordô... Acorda Marcos! Acordô.*

Marcos levanta-se e as crianças batem palmas.

Esse episódio ilustra bem a capacidade dessas crianças para atuar simbolicamente, estruturando a brincadeira por meio dos sentidos produzidos pelas falas e relações que vão estabelecendo entre si. Como Marcos finge-se de morto, Luís propõe que o levem ao cemitério. Todos os parceiros atuam em sintonia. No cemitério, Marta intervém para fazer o enterro, mas ela mesma propõe que “ressuscitem” o personagem, provavelmente para dar um rumo à brincadeira na direção da primeira sugestão da pesquisadora, de levá-lo ao médico, ou, talvez, pela possibilidade de um final feliz. Quando Marcos acorda, todos batem palmas.

A “provocação” inicial da pesquisadora (*Ele levou um tiro, gente. E agora!?*) tem um efeito no grupo como se tivesse dito: o que vocês podem fazer, que rumo pode tomar essa brincadeira? A produção e mobilização de sentidos são claras nas elaborações das crianças, que vão encadeando os acontecimentos e, apesar de seus problemas de linguagem, engajam-se nos diálogos de maneira pertinente.

A riqueza e a complexidade desta brincadeira fazem-se nítidas também de outro ângulo. As crianças atuam de acordo com personagens e acontecimentos de esferas sociais – há troca de tiros, policiais e bandidos, enterro do morto. As encenações são, ao mesmo tempo, reprodutivas e criativas; contêm uma combinação nova de situações conhecidas e uma quebra de restrições dadas pela realidade, como na ressurreição e cura de Marcos.

IMAGINAÇÃO, MEDIAÇÃO SOCIAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Conforme indicado, com o interesse em examinar as mediações dos parceiros e do adulto, analisamos as brincadeiras em termos do desprendimento do campo perceptual imediato e da composição articulada de ações simuladas nas encenações do jogo imaginário.

Estudos de sujeitos *sem* deficiência, nessa mesma faixa etária, indicam que, ao brincar, a criança apóia-se no vivido e conhecido, mas transgride o real de maneiras variadas e inventivas, como mostrado por Rocha (2000); e pode simular, recriar e tomar liberdade quanto ao verossímil, como discutido por Góes e Leite

(2003). Outra linha das investigações da área dirige o foco para os modos pelos quais os participantes organizam as atividades na brincadeira. Coelho e Pedrosa (1995) sugerem que as crianças negociam a atividade conjunta segundo significações que emanam de uma experiência grupal, com valores, regras, usos de objetos e costumes comuns, de maneira que atuam “engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados” (p. 52). Os aspectos de iniciativa e monitoração das interações do grupo são ressaltados por Borba (2005), ao analisar o estabelecimento de rotinas do brincar que é instaurado pelos próprios pares. Em suas observações, a autora salienta:

[...] a autonomia das crianças na definição, organização e desenvolvimento de suas brincadeiras, através da monitoração mútua e reflexiva de suas ações, revelada pelas formas pelas quais são capazes de ajustar e negociar as escolhas de cenários e de objetos, as definições de papéis, de significados, de usos de objetos e planos de ação, assim como de monitorar a dinâmica interativa e relacional entre pares.” (BORBA, 2005, p. 249)

O grupo aqui focalizado, com desenvolvimento bastante comprometido, não apresentava as características apontadas, de fácil disposição para imaginar, criar situações ficcionais e organizar brincadeiras. No entanto, constatamos a ocorrência de muitas situações que mostram claramente as possibilidades de um refinamento dessas capacidades, dependendo de certas formas de interações dos membros do grupo. A esse respeito, procuramos salientar as mediações de Marta e da pesquisadora. Naturalmente, as ações das duas não são equivalentes entre si; distinguem-se, sobretudo, em termos da compreensão da situação e da intencionalidade no modo de participar. Ainda assim, ambas produziram efeitos muito interessantes nos demais participantes no que se refere ao alcance de níveis mais complexos de funcionamento imaginativo pelo grupo. Marta intervinha fazendo convites, dando comandos, propondo desafios, oferecendo ajuda ou colocando-se como modelo a ser imitado. A pesquisadora, apesar de atuar sem planos específicos de condução dos jogos, deliberadamente encorajava o deslocamento das ações para um desprendimento do situacional e para encenações de acontecimentos concatenados. E o fato de que essas mediações resultavam muitas vezes em jogos mais elaborados explica-se, também, pela plasticidade dos processos de desenvolvimento desses sujeitos.

Por essa razão, a grande dependência do outro, mostrada pelas crianças, não deve conduzir a expectativas rebaixadas quanto ao brincar na deficiência mental. Ao contrário, deve alertar para a necessidade de um trabalho educativo que se comprometa a promover esse aspecto tão importante do desenvolvimento infantil.

Valorizar o brincar e as atividades ditas lúdicas, que implicam o ficcional e a simulação, não significa retornar a uma concepção recreacionista-assistencialista da educação infantil, mas explorar caminhos de superação da concepção técnica e instrucional hoje predominante (conforme discussão de Cerisara, 1995). Esse esforço concerne também à educação da criança com deficiência mental. Mencionamos, na introdução, que o brincar tem sido visto como forma de

melhorar a sociabilidade dessa criança, no sentido de favorecer a *instalação de condutas adequadas*. Quanto ao âmbito do intelecto, essa atividade tem sido negligenciada e até concebida como obstáculo; ou, ainda, quando incorporada, tende a assumir um caráter instrumental, de *motivação para a aprendizagem de conceitos* que, muitas vezes, são na verdade concernentes a funções elementares (discriminações perceptuais e exercícios circunscritos ao pensamento concreto).

Nesse sentido, cabe recordar a pesquisa de Luz (1999) que, ao problematizar a forte crença na incapacidade de abstração do deficiente mental, aponta para as hesitações dos educadores frente ao que esse sujeito deveria aprender, ao que realmente conseguirá alcançar, ao que vale a pena encorajar em sua formação. Quase sempre presos àquela crença, quando consideram o investimento pedagógico em noções e habilidades mais complexas, colocam-se a pergunta: *será que precisa aprender isso?*

Presumimos que a mesma pergunta se faz presente em relação ao brincar. E a resposta deve ser enfaticamente afirmativa, lembrando, porém, que os ganhos propiciados pelo brincar não ocorrem de maneira automática, é preciso criar condições concretas nas interações sociais, nas relações que a criança estabelece com adultos e parceiros. Nesse sentido, a atuação dos profissionais da educação é fundamental para que essa atividade aconteça e seja promovida de maneira tal que tenha repercussões favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Na instituição estudada, como mencionamos, horários de brincadeira sequer faziam parte da rotina de atividades. Ainda assim, com uma mudança pequena dessa rotina – a realização das sessões –, momentos de brincadeiras complexas foram observados. Vale ressaltar: enfatizamos isso para indicar o potencial que elas apresentam; contudo, não consideramos que qualquer *mudança pequena*, sem maiores inovações, resolva os muitos problemas da educação infantil para sujeitos com desenvolvimento comprometido.

COMENTÁRIOS FINAIS

As análises apresentadas referem-se ao brincar, mas as tomamos como ilustração para argumentar que a imaginação, mais amplamente, é fundamental ao desenvolvimento também do indivíduo afetado pela deficiência mental ou atraso lingüístico-cognitivo. Vivenciar experiências que conduzam à ação criadora é uma possibilidade, uma necessidade e um direito desse sujeito; quer dizer, é um compromisso do grupo social para com ele.

A imaginação inclui-se nas funções psíquicas superiores e torna possível a atividade criadora, marca específica do humano. Entrelaça-se à cognição, favorecendo a compreensão do mundo e a conceitualização do real. E permite, por outro lado, estabelecer uma liberdade frente ao real, podendo desdobrar-se em formas mais refinadas de fantasia ou devaneio e no estabelecimento de uma relação estética com a vida.

Talvez essas considerações sobre a capacidade de criar soem pertinentes para os intelectos privilegiados, mas excessivas para o campo da deficiência mental e dos atrasos graves de desenvolvimento. Porém, cabe recordar as palavras de:

Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade se manifesta e atua não apenas na magnificência da tempestade e no lampejo do raio que cega, mas também na pequena lâmpada de uma lanterna de bolso, do mesmo modo existe criação não apenas ali onde se originam os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por mais insignificante que essa novidade pareça ao comparar-se com as realizações dos grandes gênios (VIGOTSKII, 1987, p.11).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 79-108, 2003.
- BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- CARVALHO, M. F. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CERISARA, A B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 35, p. 65-78, 1995.
- COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRUZ, M. N. Desenvolvimento cognitivo em Vygotski: "entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação". In: *28ª Reunião Anual da ANPED*, 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio3.html>. Acesso em : 30 nov. 2005.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 111-121.
- DE CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa... - instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus Editora, 1999.
- ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. Habana: Pueblo y Educación, 1984.
- FERREIRA, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. 1994. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas.

- GERMANOS, A. P. P. R. *Desvendando o jogo: os dizeres de professoras sobre o brincar no trabalho pedagógico*. 2001. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GÓES, M. C. R.; LEITE, A. I. R. P. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: *II encontro internacional linguagem, cultura e cognição – reflexões para o ensino*. Unicamp, UFMG, BH, 16-18/07/2003, CDROM ISBN 85-86091
- KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino regular – do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 49-68.
- LEITE, A. R. I. P. *O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil*. 2004. 99f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1986, p. 119-142.
- LUZ, A. O. C. “Será que precisa aprender isso?” Um estudo sobre as condições e possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental. 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas.
- MAFFEZOLI, R. R. “Olha, eu já cresci”: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- SILVA, F. C. T. Jogo: procedimento didático especial no ensino do deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 1, p. 47-60, 2001.
- VICTOR, S. L. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de down. In: MARQUEZINE, M. C. et. al. (Orgs.). *Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais*. Londrina: Eduel, 2003, p. 23-33.
- VYGOTSKII, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas* – v. 2. Trad. Amelia Alvarez e Pablo Del Rio. Madri: Visor, 1993 (original de 1934). VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas* – v. 3. Trad. Amelia Alvarez e Pablo Del Rio. Madri: Visor, 1995 (original 1931). _____. Fundamentos de defectología. *Obras escogidas*. v. 5. Trad. Amelia Alvarez e Pablo Del Rio. Madri: Visor, 1997 (textos de 1924 a 1931).

PINTO, G.U.; GÓES, M.C.R.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, mass.: Harvard University Press, 1985.

Recebido em 20/11/2005

Reformulado em 15/03/2006

Aprovado em 17/03/2006