

**ADRISANA GAULKE
IVÂNIA ROTERS ALTINI**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO JOGO NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
PORTADORA DA SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Educação Especial, Centro das Ciências da Educação, Departamento de Educação, Universidade Regional de Blumenau.

Orientadora: Prof^ª. Adriana Nicoloso

**BLUMENAU
2003**

*“Jogar é tornar real qualquer coisa que não existe.
Jogar é poder ser outra pessoa que não somos.
Jogar é viver por um instante num lugar impossível.
E ser dono do tempo e da distância.
Jogar é fazer sair o sol em plena noite e
a lua em pleno dia, é esvaziar o mar...”*
(Pipo Pescador)

Dedicatória

À nossos pais, Oswin e Margried, Lauro e Lori

A vocês, que nos ensinaram a dar os primeiros passos. Ensinaram a ter prudência nesses mesmos passos e a importância da verdade na vida de cada um de nós.

Fizeram-nos compreender que nas horas de medo e insegurança, nas horas mais difíceis, não podemos perder a esperança. Que mesmo após uma derrota, temos que erguer a cabeça e seguir em frente, pois a vida continua.

A vocês, Oswin e Margried, Lauro e Lori, que souberam compreender, aceitar e respeitar nossas escolhas, mesmo que elas não eram as mais corretas ou mais sensatas.

Dedicamos este trabalho a vocês, nossos pais, que nos momentos de maiores dificuldades estiveram ao nosso lado, provando que vale a pena lutar por nossos sonhos, mesmo sem forças, mesmo quando eles parecem não ter mais a menor condição de acontecer, ou tornar-se realidade. Por permitir-nos acreditar que sempre, amanhã será um novo dia, e as coisas podem mudar e podemos esperar, porque, com os primeiros raios de sol no horizonte, a esperança se renova e mais uma vez, Deus nos dá outra chance.

Uma nova chance, com esperanças e sonhos ainda mais belos.

Para vocês, Oswin e Margried, Lauro e Lori, pois essa vitória é nossa...

Agradecimentos

Agradecemos a Deus, que esteve ao nosso lado iluminando o nosso caminho.

À nossa família, que sempre nos estimulou a prosseguir com os nossos estudos.

Aos amigos e companheiros de vida, por nos ajudarem nos momentos mais difíceis, sempre nos incentivando e trazendo-nos seu carinho com palavras de apoio, no decorrer deste curso de graduação.

A orientadora Adriana Nicoloso, pelos ensinamentos, pelo carinho, pela dedicação, pela paciência e amizade que cresceu durante o período de realização deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram para o engrandecimento de nossa profissão e, Carinhosamente, à família da “Escola Especial Anjo Gabriel” de Massaranduba, que possibilitou-nos a realização deste trabalho.

...Saudades e lembranças carinhosas de vocês, crianças especiais, fonte e estímulo para a realização deste trabalho, pois a convivência nos ensinou a tê-los como verdadeiros amigos.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
2.1 JOGO NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	8
2.1.1 Contextualizando jogo, brinquedo e brincadeira.....	12
2.1.2 Os jogos na perspectiva piagetiana.....	16
2.2 INFLUÊNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO.....	19
2.3 DEFININDO A SÍNDROME DE DOWN.....	23
3 METODOLOGIA.....	30
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as contribuições do jogo no desenvolvimento da criança portadora da síndrome de Down e analisar as relações que se estabelecem entre a criança portadora da mesma e o jogo, observando as contribuições do jogo enquanto recurso pedagógico. Para isto, foi utilizada a pesquisa participante, na qual envolveu-se a observação participante e análise descritiva dos dados. A pesquisa realizou-se com três alunos portadores da síndrome de Down, da Escola Especial “Anjo Gabriel”, na cidade de Massaranduba, SC. O jogo representa um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança. Analisando os dados coletados, há evidências de que o jogo é considerado um importante recurso que auxilia no desenvolvimento afetivo, social, psicomotor e cognitivo do aluno portador da síndrome de Down.

Palavras-chave: jogo, desenvolvimento, síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as contribuições do jogo no desenvolvimento da criança portadora da síndrome de Down, analisando as relações que se estabelecem entre a criança e o mesmo, como também suas contribuições enquanto recurso pedagógico.

Ainda hoje, encontra-se pessoas que duvidam que crianças possam aprender e se desenvolver, tratando-as com indiferença, não lhes oferecendo estímulos e as condições necessárias à vida de qualquer indivíduo.

No entanto, percebe-se o interesse de vários autores sobre a síndrome de Down, acreditando que a criança portadora dessa possa ter um desenvolvimento semelhante ao de uma criança que não apresenta nenhuma deficiência.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os jogos são de extrema importância no desenvolvimento da criança portadora da síndrome de Down.

Desde a Antigüidade, as atividades da sociedade humana são marcadas pelo jogo, o qual sempre ocupou um lugar muito importante nas mais diversas culturas, seja pelo fato de estar relacionado a rituais ou pelo simples divertimento. Com o decorrer do tempo, foi reconhecido por muitos teóricos, como recurso importante no desenvolvimento da criança.

No jogo inserem-se importantes funções, capazes de auxiliar a criança no desenvolvimento, na aprendizagem e na interação com o meio, sendo considerado uma característica do comportamento infantil, visto que a criança dedica a maior parte de seu tempo a ele.

À medida que joga, a criança vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando seu desenvolvimento. Por isso o jogo é considerado um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. Ele não contribui apenas no desenvolvimento cognitivo e psíquico, como também no nível motor, afetivo e social.

Para verificar as contribuições do jogo para o desenvolvimento da criança portadora da síndrome de Down, realizou-se uma pesquisa qualitativa com três alunos de seis a dez anos de idade, portadores da mesma, na Escola Especial “Anjo Gabriel”, na cidade de Massaranduba.

A observação foi participante, pois as pesquisadoras estiveram em contato direto com as crianças, oferecendo vários tipos de jogos, sendo que a confecção foi realizada pelas crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O JOGO NO CONTEXTO HISTÓRICO

O jogo vem sendo alvo de muitas investigações, principalmente nas últimas décadas e é estudado nas mais diversas áreas do conhecimento, que buscam melhor interpretá-lo e compreendê-lo como fenômeno que se transforma e, ao mesmo tempo, continua em diferentes contextos históricos e sociais.

A história do jogo tem uma trajetória interessante a ser revelada desse complexo e contraditório mundo das relações humanas.

Desde a Antigüidade, as atividades da sociedade humana foram marcadas pelo jogo, sendo que o seu sentido foi mudando com o decorrer da história sócio-cultural.

Entre os egípcios, romanos e maias, os jogos serviam de meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos, valores, conhecimentos e normas dos padrões de vida social, como também eram destinados ao preparo do soldado e ao combate.

No século V, com a ascensão do cristianismo, os jogos foram perdendo o seu valor, pois eram considerados profanos, imorais e sem nenhuma significação.

Por volta do século XII, o jogo volta a fazer parte do cotidiano da sociedade. Naquela época, crianças, jovens e adultos participavam igualmente de todas as atividades sociais, ou seja, nos jogos e brincadeiras, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, dentre outras, havendo uma certa indeterminação em relação à idade. A criança era vista como um adulto em miniatura. Porém, foi a partir do século XII que esta visão da criança foi mudando.

Segundo Volpato (2002, p. 21) os jogos daquela época eram considerados representações sagradas nas quais “[...] encontrava-se em jogo um elemento espiritual, difícil de definir, algo de invisível e inebriante ganhava uma forma real, bela e sagrada, e mesmo acabado o jogo, essa magia continuaria até a próxima época dos rituais sagrados”. Rituais esses, que segundo uma velha crença chinesa, é que mantinham o mundo em seu devido curso e obrigavam a natureza a proteger o Homem.

Nos tempos do engenho de açúcar era comum nas casas grandes, colocar à disposição do “sinhozinho¹” um ou mais moleques, filhos de escravos, do mesmo sexo e idade aproximada para acompanharem-no nos seus jogos. Nas brincadeiras dos “sinhozinhos”, os filhos de escravos desempenhavam a função de “leva-pancada”, reproduzindo, em escala menor, as relações de dominação no sistema de escravidão.

Os meninos do engenho viviam soltos em companhia dos filhos de escravos fazendo todo tipo de travessuras próprias da idade. Porém, nem sempre era o “sinhozinho” que mandava nos jogos. Em situações livres, fora do controle das sinhás e negras, mandava quem tivesse maior habilidade no jogo, amenizando assim as diferenças sociais e as relações de dominador e dominado.

A “sinhazinha”, em companhia da filha de escravos, através dos jogos de faz-de-conta, representava o cotidiano da vida do engenho: a senhora mandando nas criadas, as meninas negras como servas que obedecem às ordens da pequena sinhá. Qualquer ação, como alimentação, vestuário, festas, doenças, visitas e outras, serviam como tema para o jogo simbólico das meninas.

O jogo simbólico ajudava as meninas brancas e negras a compreenderem as relações de dominação da época e funcionava como mecanismo que auxiliava na incorporação dessas relações. Para Vygotsky (1988) esse jogo, denominado jogo de papéis, estabelecia as relações acerca dos acontecimentos percebidos do cotidiano e preparavam as meninas para compreender os diversos papéis que davam sentido à sociedade escravocrata.

No entanto, com a aproximação dos sete anos de idade, a criança do engenho deveria transformar-se rapidamente em um adulto. Para isso acontecer, a partir dos sete anos, predominava um regime educativo que eliminava a infância, como também era vestida como adulto e obrigada a comportar-se como tal. Segundo Ariès (1981) a duração da infância era reduzida a um espaço muito curto, ou seja, assim que a criança atingisse certo controle motor, misturava-se aos adultos e participava de seus trabalhos e jogos.

Faz menção a este fato no cotidiano do Delfim, Luís XIII:

“As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje de infância e sua educação é entregue então, aos

¹ Filho do senhor feudal, dono das terras. Período Feudal.

cuidados dos homens (...). Tenta-se, então, fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente a brincadeira de bonecas: não deveis mais brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois uma criança”. (ARIÈS 1981, p.87)

Acredita-se que grande parte dos jogos tradicionais chegaram ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses e que os mesmos já carregavam uma antiga tradição europeia, como também, a contribuição dos indígenas.

Para os indígenas, os jogos não passavam de formas de conduta de toda tribo. Adultos e crianças brincavam, cantavam, imitavam animais, cultivavam suas atividades e trabalhavam para sua subsistência.

No Renascimento, século XVI, o jogo começa a fazer parte do cotidiano da educação. Os jogos físicos são acrescidos dos jogos de espírito (enigmas e adivinhas), começando a se multiplicar os jogos educativos, que com os jesuítas ganharam novo impulso.

“Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos e controlá-los. Assim disciplinados os jogos, reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos”.(ARIÈS, 1981, p 112)

No século XVIII surgiram grandes acontecimentos na área da educação e dos jogos, com a popularização dos jogos educativos, que finalmente penetraram no cotidiano popular. No entanto, naquela época somente príncipes, reis, nobres, herdeiros da aristocracia e governantes tinham acesso à educação. Mas a grande importância deste século foi à consolidação da “descoberta da infância”, concepção que veio se construindo desde o século XII.

Neste processo de construção de uma descoberta da infância foi principalmente a partir do Renascimento Italiano no século XV que a imagem da criança começou a ser diferenciada da do adulto e no século XVIII, no Ocidente, o brincar passou a ser considerada atividade típica da infância.

Por volta do século XIX, a partir da necessidade e inserção da mulher no mercado de trabalho, a rua passa a ser o ponto de encontro, servindo como espaço de integração entre cidadãos, através de brincadeiras e atividades de lazer, como também espaço para manifestações anarquistas do operariado. Sendo assim, os filhos das operárias passavam maior parte do tempo na rua, enquanto suas mães trabalhavam, onde vários jogos e brincadeiras preenchiam o cotidiano de diversos grupos infantis, onde surgiram as brincadeiras do tipo: esconde-esconde, acusado, jogo de bola na mão, bolinhas de gude, futebol, pipas, cantigas de roda, bonecas, entre outros.

Já para filhos de mulheres de classe média e alta, os costumes eram diferentes. Não era permitido que eles brincassem na rua, somente em casa ou na casa de pessoas que apresentassem o mesmo nível econômico social.

A rua não era vista com bons olhos por religiosos e damas da sociedade, que se empenhavam em ações filantrópicas para retirar o grande contingente de crianças que ali afluía enquanto os pais ausentavam-se para a longa jornada diária de trabalho, criando creches, escolas maternais e asilos infantis.

Segundo Fantin (2000), para religiosos e damas da sociedade a rua era representada como “a grande escola do mal”, um espaço público onde se gerariam futuros delinqüentes e criminosos irrecuperáveis, e a idéia do jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança, mas tida como causadora de corrupção.

Nas organizações filantrópicas e religiosas, o brinquedo era apenas para enfeite da instituição e não era reconhecida a importância do jogo na educação, exceto nos jardins de infância, onde se observava a presença de brinquedos industrializados ou artesanais.

O jardim de infância era freqüentado apenas por crianças privilegiadas financeiramente e desde a sua origem, surgiu no Brasil como uma instituição que tem o direito e o dever de desenvolver a pedagogia froebeliana² baseada no uso de jogos.

Para alguns teóricos daquela época a “educação pelo jogo não se harmonizava com a natureza da criança pobre e asilada ou freqüentadora de escola de tempo integral, uma vez que emergia a imagem da criança má que precisava ser domesticada, disciplinada para cair em desvios de conduta” (KISHIMOTO, 1993 p. 94).

Os jardins froebelianos continuaram se expandindo, especialmente no fim século XIX e início do século XX, com o apoio do movimento escolanovista europeu e o progressismo americano. Entretanto, no processo de expansão, o jogo livre foi sendo substituído pelos jogos didáticos e educativos, com finalidades definidas, embora não

² Fundada por Friedrich Froebel que, a partir do estudo do Método Pestalozzi, desenvolve a pedagogia froebeliana. É um modelo de educação esférica, onde os alunos aprendem em contato com o real, com as coisas, com os objetos de aprendizagem. O aluno é levado a refletir sobre estes objetos, a tomar consciência deles. Os jogos, para Froebel, têm importante papel na organização escolar e tornam o ensino mais produtivo.

totalmente, pois reconheciam a importância da livre exploração. Nessa época, o jogo era considerado por alguns docentes, a simples utilização de materiais concretos.

Atualmente percebe-se cada vez mais a adoção de jogos educativos com objetivos pré-definidos, ficando de lado, muitas vezes, o sentido lúdico do jogo.

Além disso, com o progresso e a mudança de hábitos que a evolução da civilização impôs ao ser humano, o brincar sofreu várias mudanças no decorrer dos séculos. Nas grandes cidades houve a redução do espaço físico e a falta de segurança para a criança brincar. A tecnologia vem reduzindo a função social do jogo, visto que desde a Antiguidade foi considerado um fenômeno social, sendo um dos principais meios que faziam com que a sociedade se sentisse unida, estreitando-lhe seus laços coletivos, sendo que crianças, jovens e adultos participavam juntos, o que na sociedade atual nem sempre é possível.

Isto se deve a vários fatores, entre eles, a necessidade dos pais trabalharem, precisando a criança passar a maior parte do tempo sozinha, geralmente permanecendo dentro de casa ou apartamento devido ao perigo das ruas (trânsito, violência, assaltos, entre outros); os pais usam o fim de semana para o descanso, não disponibilizando, muitas vezes, de tempo para brincarem com os filhos, substituindo sua presença por jogos de computadores, vídeo-games, ou seja, jogos que geralmente não necessitam da companhia do outro para acontecer; a constituição da família se limitar a um ou dois filhos no máximo, sendo que muitas vezes permanecem em casa em horários opostos.

Apesar dos fatores citados e outros mais, a criança brinca. O jogo é uma necessidade infantil, além disso, é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança.

2.1.1 Contextualizando jogo, brinquedo e brincadeira

Freqüentemente observa-se a utilização dos termos jogo, brinquedo e brincadeira como sendo sinônimos. No entanto, a palavra jogo ou a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento, porém não sinônimas entre si.

Tentar definir jogo não é fácil, pois quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, xadrez, adivinhas, que envolvem o faz-de-conta, esportes, dominó, construir barquinho, brincar na areia, entre outros. Estes jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas peculiaridades. No faz-de-conta há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças; a construção de um barquinho

exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

A dificuldade em definir esses termos aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Se para um observador a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é um jogo, para a comunidade indígena nada mais é do que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a variedade de suas manifestações concretas.

Huizinga ressalta que o jogo possui uma realidade autônoma e mesmo que a língua não possua um termo geral capaz de defini-lo,

o jogo é uma função da vida mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características. (HUIZINGA, 1993, p10)

As características fundamentais do jogo apresentadas por este autor são: uma atividade voluntária em que o jogador demonstra prazer (as crianças brincam porque gostam de brincar e o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade); uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador; possui um caráter não sério de sua ação; separação do jogo dos fenômenos do cotidiano (evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria); limitação do tempo e do espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio; existência de regras onde a menor desobediência estraga o jogo; e possui caráter fictício.

O critério do jogo enquanto atividade não séria está relacionado à característica da evasão da vida real.

A característica de faz-de-conta do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à 'seriedade', o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jogo. Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de 'só fazer de conta' no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra 'só' da frase acima (...) Nunca há no jogo um controle nítido entre jogo e seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. (HUIZINGA, 1993, p. 11)

No entanto, Fantin (2000) ressalta que algumas características apontadas por Huizinga (1993) apresentam inadequações. Sabe-se que no faz-de-conta a criança representa fatos e situações relacionadas com a realidade social que a cerca, o que não condiz com o critério do jogo enquanto fenômeno separado e distinto do cotidiano, embora em parte, pois o jogo representa sim, no caso do faz-de-conta, uma forma de evasão da vida real, porém esta evasão

possui representações do cotidiano e da realidade social. Mas o que se pode dizer do jogo de futebol, onde o jogo não representa para o jogador profissional um fenômeno separado e distinto do cotidiano, se o jogo é o seu cotidiano? Neste caso a característica é questionável.

O critério do prazer do jogador também é considerado inseguro, pois, segundo Vygotsky (1988), nem sempre o jogo é uma atividade que dá prazer, até porque existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, onde também há desprazer na busca do objetivo do jogo. Porém isso não implica negar-se totalmente a característica.

Kishimoto (1990) aponta características do jogo a partir de pesquisas mais recentes, trazendo os seguintes critérios: o jogo como uma situação onde a realidade interna predomina sobre a externa, onde o sentido habitual é ou pode ser substituído por outro; caracterizado por sinais de prazer e alegria; flexibilidade, pois na atividade do brincar a criança se torna mais flexível na busca de alternativas de ação, mais disposta a novas idéias e comportamentos; prioridade ao processo de brincar, pois quando brinca a atenção da criança está voltada à atividade em si e não em seus resultados ou efeitos; livre escolha; e o controle interno, no jogo os jogadores é que devem determinar o desenvolver dos acontecimentos.

Sendo assim, podemos dizer que, a partir de uma livre escolha existe no jogo uma situação imaginária e uma trama em que a criança assume ou representa papéis, utilizando-se de objetos que representam as interações presentes na sociedade orientadas por determinadas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo.

Neste sentido, pode-se chamar de jogo toda situação estruturada por regras, nas quais o jogador precisa tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos incerto.

Lorenzini (2002) explica que o jogo é comportamento, cognição, afetividade, psicologia e educação.

Comportamento, pois se caracteriza por ser livre e espontâneo: somos livres para jogar ou não. O comportamento está sempre enquadrado no espaço e no tempo e, além disso, é incerto, não se pode controlá-lo; mesmo no jogo de regras, há sempre algo imprevisível.

Cognição, por ser a forma que os seres humanos inventaram para se expressarem. É linguagem, pois todos os povos jogam, como também é matemática porque tem uma estrutura e tem algo que se repete, supõe uma memória, uma narrativa, uma história.

Afetividade, porque é uma entrega de um ao outro, a criança supõe ser o outro, imita e o imagina. Esse outro é realidade e o que se constitui fora de si, é a base do afeto.

Psicologia, como sendo uma forma de assimilação do real.

Educação, por nos humanizar, nos alfabetizar para uma vida humana. Tem a ver com a formação do cidadão, transmitido de geração para geração. Os homens aprendem a jogar e assim, a cultivar, a transmitir, a ritualizar, a conversar os problemas existenciais.

Relembrando o que citamos anteriormente sobre as peculiaridades do jogo e para melhor compreender a multiplicidade e as manifestações concretas que envolvem o jogo, Kishimoto (1990) aponta três níveis de diferenciação do jogo que são: resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

No primeiro nível, o jogo enquanto fato social assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

No segundo nível, um sistema de regras permite, em qualquer jogo, identificar uma estrutura seqüencial que explica sua modalidade. Mesmo usando-se o mesmo objeto, são as regras do jogo que distinguem, por exemplo, num jogo de cartas, jogar canastra ou pife. Tais estruturas seqüenciais de regras permitem diferenciar cada jogo e uma superposição com a situação lúdica, ou seja, quando jogamos, estamos executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

O terceiro nível refere-se ao jogo enquanto objeto, pois é a materialidade do objeto que permite uma primeira exploração.

São esses três níveis que permitem a compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

O brinquedo, entendido como suporte da brincadeira, segundo Kishimoto (2001, p. 18) “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”, como também é um dos elementos que revela a cultura, os valores, as crenças e concepções de mundo de cada povo em cada momento histórico. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrônicos, naves espaciais, bonecos e robôs, porém, a imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, pois os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, relacionadas à idade e gênero do público ao qual é destinado.

Pode-se dizer também que o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto que o constrói, com representações veiculadas pela memória e imaginação. No entanto, apesar de sua fabricação estar relacionada à infância do adulto, o brinquedo é um objeto infantil e os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, que podem destinar-se tanto à criança como ao adulto. “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar”. (KISHIMOTO, 2001, p. 68)

A brincadeira seria, então, um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, porém este sair carrega consigo as representações da realidade ou de como a criança gostaria que fosse, por exemplo: a menina pobre, nas suas brincadeiras, é rica.

Além disso, a brincadeira pode reduzir o efeito traumático de uma experiência recente e deixar a criança melhor preparada quando novamente submetida à mesma experiência.

Pode-se dizer, então, que quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam, ou seja, o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona.

Kishimoto (2001, p. 21) define brincadeira como “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Huizinga (1993) aponta apenas uma pequena diferença entre os termos brincadeira e jogo: o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras explícitas, e o jogo se origina do brincar ao mesmo tempo em que é o brincar. Além disso, o jogo suscita a participação do outro, pelo menos de mais uma pessoa, enquanto a brincadeira pode ser só.

No entanto, para uma definição mais precisa de jogo, brinquedo e brincadeira, precisamos essencialmente conhecer os processos de inserção na cultura de cada um de seus participantes. A criança acaba apropriando-se das significações atribuídas pelos adultos, contudo, além dela ir se apropriando vai, ao mesmo tempo, atribuindo um sentido singular e um conceito em relação aos termos jogo, brinquedo e brincadeira.

2.1.2 Os jogos na perspectiva piagetiana

Entre os tipos de jogos podemos encontrar diferenciadas classificações, de acordo com vários autores.

Faria (1989), citando os estudos de Piaget apresenta os jogos em três categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os jogos de exercício podem ser entendidos como repetições de ações e ações produtoras de sons (exemplo: tamborilar os dedos, cantarolar). Este tipo de jogo aparece a partir do segundo estágio do período sensório-motor (1 a 4 meses de idade) e dura até o fim da vida. Algumas condutas lúdicas, no entanto, com o passar dos anos, desaparecem por saturação, mas transformam-se em jogos simbólicos e, posteriormente, em jogos de regras. Outras são conservadas na sua forma pura.

A capacidade de imitação da criança está na base do desenvolvimento da brincadeira sensório-motora. Por exemplo, ela imita quando acomoda os movimentos de sucção, sem que a boca esteja em contato com a chupeta, ou melhor, a criança imita quando age sobre o objeto

para copiá-lo na forma de ações ou de imagem e não para dominar seu significado e usar o objeto.

Os jogos de exercícios podem ser classificados em exercício simples, exercício de combinação sem finalidade, exercício de combinação com finalidade e exercício com palavras.

No exercício simples a criança repete esquemas (puxar, lançar, despejar) formados anteriormente, sendo que o prazer lúdico resulta do funcionamento desses esquemas, que podem ser isolados ou seqüenciados na forma de uma ritualização lúdica. Nos dois tipos, as ações são observáveis, realizadas na presença de objetos e não há símbolo, nem consciência de “faz-de-conta”.

Num período posterior, a criança não se limita à imitação de ações adquiridas na sua seqüência natural, realizando novas combinações a partir das mesmas. Este tipo de jogo denomina-se exercício de combinação sem finalidade.

No exercício de combinação com finalidade, a criança passa a relacionar meios e fins. Usa seus esquemas como meios para obter prazer, tendo a intenção de brincar. Tem consciência de que sua alegria é resultante das ações que realizou.

O exercício com palavras é um jogo que as crianças realizam, que constitui uma imitação da linguagem desenvolvida no seu meio familiar. Geralmente as palavras são apenas repetições de movimentos produtores dos sons para exercitar essa nova capacidade, ou seja, para brincar. O exemplo mais comum é de crianças utilizando o “por que”, sem esperar respostas que as façam compreender o conteúdo envolvido nas questões, usando o “por que” para buscar o prazer. Outro exemplo comum é o uso de combinações incoerentes de palavras, sem uma intenção clara de comunicar o conteúdo de seu pensamento.

O jogo simbólico aparece na criança por volta do segundo ano de vida. É um recurso que a criança usa para obter prazer e para se ajustar ao mundo incompreendido ou temido por ela. Surge com a construção da imagem ou da representação de fatos da realidade. No jogo simbólico a criança pode desencadear toda a seqüência de ações próprias à determinado objeto sem tê-lo em mãos. Isto é possível, pois os dados armazenados através da imagem já estão acomodados e foram assimilados. Como também, na presença de outro objeto, substituí-lo. Por exemplo: vendo uma fralda, a criança, no faz de conta, brinca de dormir usando a fralda como travesseiro.

Num primeiro momento da evolução do jogo simbólico, a criança imita suas próprias ações (auto-imitação) e na presença de novos objetos, brinca imitando os movimentos que ela própria faz. Num segundo momento a criança imita as ações do outro.

O jogo simbólico atinge seu ponto máximo do segundo ao quarto ano de vida, quando ocorre o aparecimento do esquema simbólico. Neste período o jogo tem como característica básica a deformação do real. “Este tipo de brincadeira apóia-se não só em interesses conscientes, mas também em necessidades inconscientes, como defesa contra a angústia, a fobia, a agressividade, recuos por medo do risco ou da competição, interesses sexuais etc. (FARIA, 1989, p. 104)

Neste período existem quatro tipos de brincadeiras:

- Combinações simbólicas simples, onde a criança pode copiar o real ou misturar as cenas reais com as imaginadas representando cenas inteiras;
- Combinações simbólicas compensatórias, na qual a criança busca corrigir o real atendendo a necessidades muito íntimas. Por exemplo, a criança está proibida de ir até um determinado local da casa, então no jogo simbólico vai até esse local;
- Combinações simbólicas liquidantes, onde a criança procura anular ou ocultar situações difíceis ou desagradáveis, revivendo-as nos jogos;
- Combinações simbólicas antecipatórias, na qual a criança imagina personagens fictícios ou reais, e cria com eles situações que justificam a si mesma e aos outros, problemas ou desprazeres futuros, ou seja, quando não aceita uma ordem que a coloca frente a dificuldades, faz uma antecipação lúdica exata ou exagerada do que aconteceria caso a acatasse.

Dos 4 aos 10 anos de idade, aproximadamente, os jogos simbólicos sofrem transformações, perdem gradualmente seu caráter deformante e aproximam-se da representação imitativa.

Neste período a criança vai se adaptando às realidades físicas e sociais e cada vez menos se entrega às deformações e transformações simbólicas para assimilar o mundo ao seu eu, submetendo progressivamente o eu ao real.

A submissão do eu ao real é uma consequência de fatores como desenvolvimento do pensamento (estruturas de séries, classes, número, tempo), da linguagem e das pressões sócio-culturais.

Ao tomar consciência de seus sentimentos, a criança pode expressá-los, o que lhe dá possibilidade de lidar com suas dificuldades emocionais.

Nos jogos simbólicos deste período podemos perceber que existe uma seqüência de ações copiadas do real, mas ajustadas ao imaginário que atende especificamente às necessidades afetivas. Este tipo de comportamento é chamado de combinação simbólica

ordenada. Posteriormente, o jogo baseia-se em cópias de ações do pai, da mãe, dos irmãos (papéis sociais) e também de objetos -imitação exata do real - e aos poucos as crianças começam a realizar trocas sociais que constituem recursos para as brincadeiras coletivas.

Quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às brincadeiras lúdicas que puxam pelo imaginário, pois vai encontrando novas fórmulas para enfrentar as dificuldades que o mundo lhe oferece.

Os jogos de regras começam a aparecer aos 6-7 anos de idade e associam a satisfação motora e intelectual à satisfação da vitória sobre o outro, regulamentados por normas construídas ou aceitas por todos os parceiros.

Apresentam-se subdivididos em dois grupos: jogos de combinação sensório-motora e jogos intelectuais.

Os jogos de exercício e os jogos simbólicos podem evoluir, transformando-se em jogos de regras, desde que se tornem coletivos, ou seja, envolvam mais de uma criança e que haja uma troca social autêntica.

Enquanto no simbolismo coletivo as crianças brincam juntas, imitando fatos ou cenas vivenciados em comum pelos jogadores, mas cada um brinca sozinho e sem se preocupar com o outro, no jogo de regras cada um faz esforço para entrosar-se com o outro.

O jogo de regras continua a existir durante toda a vida dos indivíduos, ocupando grande espaço na convivência social.

Para Piaget (1971) os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir coisas, o que já exige uma adaptação mais completa numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação.

O jogo é de suma importância no seu desenvolvimento, pois ele não só é fonte de lazer, mas também de conhecimento. Acreditar que jogar não é coisa séria é ignorar que em um simples jogo está um grande aprendizado que extrapola os limites estreitos da rotina diária e da própria vivência da criança.

2.2 INFLUÊNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano, em especial, da vida da criança, desde o início da humanidade. A temática envolvendo o jogo tem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade.

De acordo com Barreto (2000), o desenvolvimento da criança acontece principalmente através do lúdico. Ela precisa brincar e jogar para se desenvolver de maneira sadia, precisa deste como forma de equilíbrio com o mundo.

Para Vygotsky (1988), o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. É por meio do jogo que ela procura incorporar o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual baseado no significado e não no objeto.

Ao desenvolver um jogo simbólico, a criança experimenta comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhes significados que até então estavam muito distantes das suas possibilidades efetivas. A atuação nesse mundo imaginário cria uma zona de desenvolvimento proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento.

“A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.
(VYGOTSKY, 2000, p.112).

Este autor vê o jogo como a principal atividade da criança, por possibilitar a passagem de uma operação baseada na relação entre significado e objeto concreto para outra, onde a criança passa a operar com significados separados dos objetos. Nesse sentido, o jogo proporciona alteração nas estruturas mentais. Já para Piaget (1971), no jogo prepondera a assimilação, ou seja, a criança assimila no jogo o que percebe da realidade das estruturas que já construiu; portanto, o jogo não é determinado nas modificações das estruturas.

Conforme Volpato (2002), a partir do momento em que a criança assume um papel no jogo, ela passa a operar com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras que conduzirão ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes.

Vygotsky (2000) chama atenção também para o fato de que no jogo, a criança freqüentemente faz coisas que ainda não consegue fazer na realidade. Por exemplo: em determinada idade da criança, precisamos lembrá-la a todo instante o que deve fazer; no entanto, em situações de faz-de-conta ela faz tudo isso, submetendo-se a regras de comportamento, imitando situações em que elas ocorrem na realidade.

É importante destacarmos a importância do jogo no desenvolvimento da linguagem, que surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu meio sócio-cultural, e aos poucos vai se convertendo em linguagem interna, contribuindo assim,

para organizar o pensamento da criança, transformando-se em função mental. Pelo jogo a criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que têm mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente, se desenvolve.

A realização do jogo proporciona uma competência que é a do trabalho em grupo, que envolve várias habilidades: saber organizar-se, cooperar, participar de uma atividade coletiva e partilhar lideranças, saber gerenciar e superar conflitos, saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las, saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais.

Em nível motor, o jogo permite melhorar a aptidão motora, elevando harmoniosamente as capacidades biomotoras (velocidade, força, resistência, flexibilidade, os diferentes tipos de coordenação, lateralidade, etc). Permite ainda a estruturação das noções de espaço e de tempo e o desenvolvimento da noção de ritmo. Em termos espaciais, a criança desenvolve as noções de “à frente”, “atrás”, ou “ao lado” de algo, ou alguém e também, a estruturação do espaço nas formações em grupo: “roda, coluna, fileira, etc”.

O jogo permite a integração do esquema corporal. A criança, ao executar diferentes jogos, vai conhecendo seu próprio corpo e também o dos demais, e assim progressivamente vai acomodando sua imagem corporal, e, portanto, seu esquema corporal.

Pelo movimento comunica e relaciona-se com tudo o que a rodeia. Com a atividade motora e através dela, a criança percorre o seu trajeto de desenvolvimento e por adaptações sucessivas vai se apropriando de um repertório de informações complexas, variadas e progressivamente mais elaboradas.

Trajectoria do jogo na educação

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, através do contato com seus semelhantes e do domínio sobre o meio em que vive. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de Educação. Esta não existe por si só: é uma ação conjunta entre as pessoas que se comunicam com o saber. Por isso educar não é um ato ingênuo, indefinido, mas um ato histórico e cultural.

Segundo Almeida (1995), há muitas formas da criança apropriar-se do conhecimento e uma delas é através do jogo. Educar através do jogo tem um significado profundo e está presente na vida.

Vários estudiosos, reunidos por Almeida (1995), reconheceram a importância do jogo na educação. De acordo com este autor, Platão afirma que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, que deveriam caminhar junto com a cultura intelectual na formação da personalidade.

Para Aristóteles, as crianças deveriam, em seus jogos, imitar as atividades dos adultos, como forma de preparação para a vida futura.

Montaigne já partia para o campo da observação, fazendo com que a criança adquirisse curiosidade por todas as coisas que visse ao redor.

Comênio resumia seu método em três idéias fundamentais: naturalidade, intuição e auto-atividade. Esses métodos considerados naturais trazem consigo rapidez, facilidade e consistência ao aprendizado, obedecendo às leis do desenvolvimento da criança.

Rousseau demonstrou que a criança tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias e que não se aprende nada senão através de uma conquista ativa. Percebeu ainda que só se aprende a pensar exercitando os sentidos, instrumentos da inteligência, e para tirar todo proveito possível é necessário que o corpo que os forneça seja robusto e são.

Segundo Pestalozzi, a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso da responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para a criança. O jogo é um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação.

A partir dos estudos de Pestalozzi, Froebel afirma que a pedagogia deve considerar a criança como atividade criadora, e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Através desse teórico, se fortaleceram os métodos lúdicos na educação, afirmando que o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação da criança.

Para Dewey, as diversas formas de educação ativa têm a oportunidade de filiar-se à vida, de fazer o ambiente natural da criança, em vez de aprender simplesmente lições abstratas, que aparentemente não tenham ligação com seu cotidiano, sendo o jogo o ambiente natural da criança.

Maria Montessori, tendo encontrado em Froebel a idéia dos jogos educativos, remete à necessidade desses para a educação de cada um dos sentidos. Os jogos “sensoriais” estão ligados a seu nome.

Para Piaget (1971), os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, considerando o jogo o berço obrigatório das atividades intelectuais.

Nos dias atuais, o jogo continua sendo considerado importante na escola. O jogo traz em si o aspecto lúdico, o aspecto do prazer. Além disso, é fundamental na construção do conhecimento e, portanto, fundamental na escola. O jogar implica em querer jogar (ter prazer), em conhecer as características, as regras do jogo, em coordenar situações, criar

estratégias, em competir, buscando ser cada vez mais competente no lidar com as situações. Não basta conhecer as regras para se jogar bem, é preciso mais do que isso. É preciso operar com o jogo, é preciso ter experiências de jogo, ir a cada jogada construindo um sistema de compreensão e de significados, relacionando as ações, procurando fazer antecipações (planos de ação que se modificam a cada jogada sua e do adversário).

A importância do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades cognitivas e corporais da criança e suas aplicações como recurso didático-pedagógico, principalmente nos primeiros anos escolares, têm sido defendidas constantemente por estudiosos da Educação.

No entanto, Volpato (2002) comenta que, apesar das históricas relações e associações do jogo com o ensino, com a Educação no sentido geral, ainda percebemos certo preconceito, medo, receio de se trabalhar em uma perspectiva mais lúdica na sala de aula. O que se vê ainda no interior da escola, é uma aprendizagem mecânica e abstrata, totalmente fora da realidade da criança, em que o corpo é apenas objeto de manipulação dos professores a serviço dos conteúdos escolares, predominando durante as aulas a imobilidade, o silêncio e a disciplina rígida.

2.3 DEFININDO A SÍNDROME DE DOWN

Num mundo onde se destaca o belo, o perfeito, o normal, tudo aquilo que foge desse padrão ganha sentido de repugnância, desconsideração, podendo gerar a indiferença e levar à discriminação. Portanto, à pessoa portadora de necessidade especial, por não responder ao padrão esperado, são lançados olhares distintos, ora maus tratos, ora proteção, ora de segregação social, ora de integração, persistindo, assim, uma confusão de sentimentos (desprezo, piedade, solidariedade, proteção) em relação aos portadores de necessidades especiais, que são respaldados em valores apropriados do contexto histórico-social.

Ao longo da evolução humana percebemos avanços e conquistas, alterações de conceitos e de valores que contribuíram para as transformações sociais. Isto também ocorreu com o conceito da síndrome de Down.

O registro mais antigo da síndrome de Down é datado do século VII, através de um crânio saxônico. Há estudiosos que defendem a idéia de que os traços faciais das pessoas portadoras da síndrome de Down foram esculpidos pela cultura Omec há quase 3000 anos.

Pintores retrataram em obras antigas, traços fisionômicos da síndrome de Down, como na tela do artista italiano Andrea Mantegna (1430 – 1506), a Virgem Maria aconchegando nos braços o menino Jesus.

No entanto, nenhum relatório documentado foi publicado até o século XIX sobre a síndrome de Down. Vários fatores foram responsáveis pelos poucos documentos, entre eles a escassez de revistas médicas neste período e o desinteresse de profissionais em estudar problemas relacionados à deficiência mental. Neste período, a desnutrição e o alto índice de infecções exigiam atitudes mais urgentes. Além disso, apenas a metade das mulheres chegava a trinta e cinco anos de idade, e por falta de cuidados médicos, muitas crianças nascidas com síndrome de Down, morriam nos primeiros meses de vida.

A história oficial da síndrome de Down no mundo inicia-se no século XIX. Até este momento, os portadores de deficiência mental eram tratados todos da mesma maneira, sem se levar em consideração as causas da deficiência e o período de ocorrência (pré-natal, neonatal e pós-natal).

Assim foi até 1866, quando o cientista inglês John Langdon Down estudou e pesquisou mais sobre a síndrome de Down, descrevendo algumas características.

Os avanços da ciência e da tecnologia deste século, tornaram possível o estudo mais aprofundado das várias causas e características da síndrome de Down. Segundo Pueschel (1993), em meados de 1950, foi possível visualizar os cromossomos humanos, constatando ser uma anormalidade cromossômica.

Esses estudos possibilitaram ao cientista francês Jerome Lejeune descobrir, em 1958 a verdadeira causa da síndrome de Down. Estudando os cromossomos de portadores da mesma, percebeu que ao invés de terem 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, tinham 47, ou seja, um a mais. Este cromossomo extra está justamente no par 21, que em vez de dois, passa a ter três cromossomos. Por esta razão a síndrome de Down é também chamada trissomia do par 21. É um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal em qualquer idade. Suas causas ainda são desconhecidas. O nome Down foi uma homenagem de Lejeune ao médico inglês John Langdon Down, que há quase 130 anos chamou a atenção da sociedade para a existência de um grupo de pessoas até então ignorado.

Existem três tipos de cariótipos em pessoas com síndrome de Down. A sintomatologia é a mesma, embora suas causas sejam diferentes. São essas as origens da síndrome: trissomia 21, translocação e mosaicismos.

Na trissomia 21, as células se reproduzem contendo sempre um cromossomo a mais em cada célula, sendo extra sempre o 21, assim há sempre 47 cromossomos em cada célula (96% dos casos).

Na translocação, ou denominada também de trissomia por translocação, o total de cromossomos nas células é 46, mas o cromossomo 21 está ligado a outro cromossomo, então ocorre, um total de três cromossomos 21 presentes em cada célula; a diferença é que o terceiro cromossomo 21 está ligado ou translocado a outro cromossomo (2% dos casos).

O terceiro tipo é conhecido como mosaïcismo onde, ao contrário dos outros casos em que todas as células são trissômicas, possui células normais (com 46 cromossomos) e células trissômicas (com 47 cromossomos). O mosaïcismo consiste na derivação de um caso que seria de trissomia simples ou de translocação (2% dos casos).³

Clinicamente, a criança com trissomia por translocação não tem diferença daquela que tem trissomia 21. Na criança com mosaïcismo os sintomas são menos acentuados do que nos portadores de trissomia 21 ou por translocação.

Werneck (1993) aponta algumas características da síndrome de Down: atraso mental, hipotonia muscular, baixa estatura, anomalia cardíaca, orelhas pequenas, encurvamento do quinto dedo da mão, espaço maior entre o dedão e o segundo dedo dos pés, entre outras.

Aspectos do desenvolvimento da criança com síndrome de Down

A criança nasce e cresce interagindo em vários grupos e é através do contato com as pessoas que existem nestes grupos, que ela aprenderá muito sobre si própria e sobre o que a rodeia. A criança com síndrome de Down se desenvolve da mesma maneira que uma criança dita “normal”, apenas num ritmo mais lento.

A criança começa a aprender desde que nasce. Algumas aprendizagens ocorrerão naturalmente, cedo ou tarde, como andar, por exemplo. Outras, como falar, aprenderá através da vivência com outras pessoas. Há aquelas que só aprenderão se forem ensinadas. Toda aprendizagem, todavia, segundo Vygotsky (1988), será afetada pelas condições do meio em

³ Pueschel, 1993.

que a criança se encontra e das relações que ela estabelece com os outros seres humanos, e seu desenvolvimento está intimamente ligado às aprendizagens que teve ao longo da vida.

Nos primeiros anos de sua vida, a criança vai passar por uma série de mudanças: de bebezinho que depende do adulto para tudo, ela vai crescer, dominar seu corpo, sentando, engatinhando, andando, vai aprender a falar, tornando-se cada vez mais independente e capaz de realizar muitas coisas por si só.

Schwartzman (1999), afirma que até os cinco anos de idade, o cérebro das crianças com síndrome de Down encontra-se anatomicamente similar ao de crianças normais.

Uma das principais características da síndrome de Down é que afeta o desenvolvimento psicomotor é a hipotonia, presente desde o nascimento, que se origina no sistema nervoso central, afetando a musculatura e a parte ligamentar da criança. Com o passar do tempo, a hipotonia poderá diminuir, mas não desaparecerá por completo (Pueschel, 1993).

À medida que a criança vai crescendo, explorando o ambiente, mantendo contato com as outras pessoas, vai desenvolvendo suas potencialidades e demonstrando preferências marcantes (Lima, 2002).

É importante lembrarmos que cada criança tem um ritmo de desenvolvimento e crescimento próprio. Isto quer dizer que não há uma idade exata em que isso deve ocorrer: uns bebês começam a engatinhar mais cedo, outros mais tarde. O mesmo acontece com o andar e com o falar.

Piaget (1971), divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer em cada faixa etária. Todos passam por estas fases ou períodos, nessa seqüência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Os períodos do desenvolvimento humano, segundo esse autor, são: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

No primeiro período, denominado sensório-motor (0 a 2 anos), através da percepção e dos movimentos, a criança conquista todo o universo que a cerca, utiliza a inteligência prática ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos. Neste período, fica evidente que o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos, como se sentar, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente, visto que para a criança portadora da síndrome de Down, devido à hipotonia, esse

desenvolvimento se dará num processo mais lento e, conseqüentemente, necessitará de maiores estímulos para desenvolver-se plenamente.

O segundo período é o pré-operatório (2 a 7 anos), o qual é marcado pelo aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. Como decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera.

(...) na criança com síndrome de Down, esta função mental se encontra diminuída em diferentes níveis. Mesmo assim, a grande maioria delas conseguem manejar a abstração de conceitos perceptivos (forma, cor, tamanho, posição) para aplicá-los uma representação simbólica, chegando à aprendizagem de símbolos gráficos como números e letras. (WERNECK, 1993, p. 163)

Com relação à abstração, inicialmente elas têm dificuldade de obter as partes de um todo por falhas na memória visual. Isto depende do grau de maturação e da estimulação que cada criança tenha recebido anteriormente. Porém, isto não limita a criança com síndrome de Down à aquisição do processo da leitura e escrita, podendo até chegar a freqüentar níveis superiores de ensino.

Segundo Werneck (1993), o portador da síndrome de Down possui dificuldades variadas no desenvolvimento da linguagem, que são atribuídas a características físicas ou ambientais. Como características físicas têm-se dificuldades na acuidade e discriminação auditiva, freqüentes doenças respiratórias, hipotonia da musculatura oro-facial, alteração no alinhamento dos dentes, palato ogival com tendência à fenda, língua grande ou cavidade oral pequena, problemas de maturação dos padrões de mastigação, sucção e deglutição. As características ambientais mais presentes são a baixa expectativa das pessoas com quem convive em relação à possibilidade de desenvolvimento da criança, dificuldades do adulto em determinar o nível de compreensão da criança para adaptar sua fala de maneira a promover o desenvolvimento, pouca disponibilidade do adulto em ouvir a criança e em se esforçar para compreendê-la, atraso geral no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, e a falta de atividades sociais que façam a criança utilizar a linguagem de forma mais significativa.

No período pré-operatório, com o domínio ampliado do mundo, o interesse da criança pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, tornando-se estável, sendo que, a partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança e a partir dessa passa a avaliar suas próprias ações. Como também, deve-se considerar neste período, que a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades como a coordenação motora fina.

O terceiro período descrito por Piaget (1971) é o das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos de idade) que é marcado pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. No plano afetivo, dependendo dos estímulos oferecidos, desenvolve a habilidade de cooperação, de trabalhar em grupos e ao mesmo tempo ter autonomia pessoal. A maioria das crianças com síndrome de Down têm dificuldade em desenvolver estratégias espontâneas, apresentando muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas, necessitando da ajuda de outra pessoa mais experiente. No plano intelectual, aparece o surgimento de uma nova capacidade mental da criança - as operações, ou seja, ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Em nível de pensamento, a criança consegue estabelecer relações de causa e efeito, de meio e fim, seqüenciar idéias ou eventos, trabalhar com idéias sob dois pontos de vista, simultaneamente, e formar o conceito de número, entre outros. Na criança com síndrome de Down, a memória seqüencial auditiva e visual geralmente apresenta-se comprometida.

No plano afetivo, a criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Nesse sentido, o sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte. Este fortalecimento do grupo traz a seguinte implicação: a criança, que no início do período ainda considerava bastante as opiniões e idéias dos adultos, no final passa a “enfrentá-los”.

No período das operações formais (adolescência - 11 ou 12 anos em diante) ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, ou seja, o adolescente realiza as operações no plano das idéias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas, como no período anterior. Graças à capacidade de reflexão espontânea, é capaz de tirar conclusões de hipóteses, abstrair e generalizar, criar teorias sobre aspectos que gostaria de reformular.

Nas suas relações sociais, inicialmente, passa por uma fase de interiorização, em que aparentemente, é anti-social, pois, geralmente, afasta-se da família, não aceita conselhos dos adultos. Posteriormente, atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real. No aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos, pois deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele. O grupo de amigos é um importante referencial para o jovem, determinando o vocabulário, as vestimentas e outros aspectos de seu comportamento. Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, sendo que a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta.

Schwartzman (1999, p.247) considera que:

[...] entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto.

No entanto, não se pode generalizar a afirmação desse autor para todas as crianças portadoras da síndrome de Down, pois seu desenvolvimento, segundo Vygotsky, é influenciado pelas interações sociais.

O indivíduo não nasce pronto, nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social.

Vygotsky (1988) entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, sendo que cada um dá um significado particular a essas vivências, e o jeito de cada um aprender o mundo é individual. Além disso, o desenvolvimento não depende apenas da maturação, como acreditavam os inatistas. O ser humano tem o potencial de andar ereto, articular sons, conquistar modos de pensar baseado em conceitos, o que resulta dos aprendizados que tiver ao longo da vida dentro de seu grupo cultural.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, enfatiza mais o processo do que o produto e envolve a obtenção de dados descritivos.

Sendo assim, a observação participante ocupa um lugar de destaque nas abordagens qualitativas da pesquisa educacional, a qual de acordo com Lüdke e André (1986), apresenta uma série de vantagens.

A observação participante é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, permite que o observador aproxime-se mais da “perspectiva dos sujeitos”, ou seja, do significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso é uma técnica útil para perceber aspectos novos de um problema e permite a coleta de dados, mesmo em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

Todos os dados coletados são importantes e predominantemente descritivos. Para Lüdke e André (1986, p. 12) “ O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”.

Essa pesquisa foi realizada na Escola Especial “Anjo Gabriel”, na cidade de Massaranduba, envolvendo três alunos, na faixa etária de seis a dez anos, portadoras da síndrome de Down. Foram usadas as iniciais do primeiro nome dos alunos para uma possível identificação dos mesmos, sendo que F corresponde a criança de seis anos de idade, L é a criança de oito anos de idade e D tem dez anos de idade.

O período de tempo em que as pesquisadoras mantiveram o contato direto com a situação estudada foi de primeiro a trinta de abril, totalizando uma carga horária de quarenta horas, divididas em dez dias de observação.

Para verificar as contribuições do jogo no desenvolvimento da criança portadora da síndrome de Down, foram utilizados diferentes tipos de jogos: bingo das cores, batata quente, jogo da memória (animais e meios de transporte), jogo dos sinais de trânsito, corrida dos carrinhos, corrida dos barcos e jogo do tato. Conforme a classificação de Piaget apresentada por Faria (1989), esses jogos são divididos em simbólicos e de regras.

O bingo foi confeccionado com os alunos, onde cada aluno recebeu uma cartela, na qual colou nove papéis de diferentes cores. Nas primeiras vezes em que jogamos, para sortear a cor, usamos cartões coloridos, porém sempre perguntando o nome da cor sorteada. Depois jogamos sorteando o nome da cor. No jogo da batata quente, enquanto que a música tocava, a

batata passava de mão em mão, e ao parar, quem estivesse com a batata na mão, teria que adivinhar a cor do cartão tirado do pacote.

Os jogos de memória foram confeccionados com os alunos. O primeiro era com animais e consistia em achar o par (masculino e feminino) da primeira figura levantada. Antes deles pintarem e recortarem as figuras, apresentamos as mesmas, mostrando os respectivos nomes. O segundo jogo era com figuras de meios de transporte que foram procuradas e recortadas de revistas pelos alunos.

Para o jogo dos sinais de trânsito, confeccionamos placas de sinalização nas cores amarelo, verde e vermelho. Antes de iniciar o jogo, conversamos sobre o semáforo, o significado das cores e as regras do jogo que eram: toda vez que soava o apito, os alunos deveriam observar a cor levantada e agir de acordo com ela (verde- seguir, amarelo- atenção e vermelho - parar). Após conversarmos, iniciamos um jogo simbólico, pedindo para que cada aluno pegasse seu veículo, ver se portavam os documentos necessários para dirigir, continuando a envolver várias situações do cotidiano como ir até a APAE, na escola, no mercado, abastecer no posto de gasolina, voltar para casa e outras.

No jogo da corrida dos carrinhos, usamos uma trilha numerada de um a vinte e quatro, sendo que algumas casas estavam pintadas nas cores verde, amarelo e vermelho, e carrinhos de sucata, um para cada aluno, que foram confeccionados por eles. No jogo, o aluno jogava o dado e andava o número de casas equivalentes ao número do dado. Quando parava na casa amarela, deveria voltar para onde estava; se parava na verde jogava duas vezes e se parava na vermelha deveria voltar uma casa.

Para a corrida dos barcos, fizeram a dobradura do barco, sendo que cada aluno fez o seu e escreveu seu nome. A idéia era de que o jogo se realizasse num recipiente com água, porém como não se encontrou um de tamanho adequado ao jogo, optou-se em fazê-lo sobre a mesa. Os alunos deveriam soprar de um canto ao outro da mesa o seu barco, sempre de dois em dois, e os pontos foram marcados numa tabela.

No jogo do tato foi usada uma caixa, a qual foi tampada com um pano, e dentro colocados quatro animais taxidermizados (jacaré, marreco, rato e peixe), sendo um de cada vez. Os alunos, tocando o animal na caixa, deveriam adivinhar o que era.

As crianças envolveram-se na confecção dos jogos, sendo que a atividade do jogo em si, era realizada após a finalização dos mesmos, explorando assim ao máximo o contato com o material a ser manipulado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa realizada buscou analisar o jogo como fator primordial no desenvolvimento da criança portadora de síndrome de Down, pois ao jogar a criança desenvolve suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais.

Segundo Barreto (2000), o desenvolvimento global da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar e jogar para se desenvolver de maneira sadia, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.

Jogando, a criança desenvolve potencialidades, usa todos os seus sentidos e os aprimora. Através do jogo ela adquire consciência de sua auto-imagem, alcança maturidade, se familiariza com a cultura e os costumes da sociedade da qual faz parte.

No bingo das cores, a seqüência, primeiro a cor e depois a escrita do nome da cor, facilitou o reconhecimento das cores.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, que é a distância entre aquilo que a criança faz sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela é capaz de fazer com a intervenção do outro (nível de desenvolvimento potencial), portanto o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos e outros indivíduos, sendo que o processo se constrói de fora para dentro, primeiro no nível interpessoal depois no nível intrapessoal. O jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, sendo que sua repetição propicia a internalização de conceitos e avança no nível de desenvolvimento potencial.

Para Piaget (1971), os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Adotou-se a seqüência, primeiro a cor e depois a escrita do nome da cor, no bingo das cores, pois a função central não era permanecer nas etapas intelectuais já alcançadas pela criança, mas buscar o desenvolvimento de novas conquistas cognitivas, provocando avanços.

No entanto, o jogo bingo das cores não despertou o mesmo interesse em todos. Isso acontece devido ao fato de cada um ter suas preferências, seus gostos, peculiaridades estas que tornam cada ser único. O aluno L não se envolveu muito, dispersando-se facilmente, e, várias vezes, tentou, soprando, tirar os feijões das cartelas dos colegas. A aluno F tomou um cuidado excessivo para não errar a cor e D, estava empolgado, contando a cada rodada, quantas cores faltavam preencher para ganhar e vibrando a cada acerto. Percebemos também que os alunos

passaram a reconhecer mais cores, inclusive o aluno que não demonstrou tanto interesse no jogo.

Analisando as atitudes do aluno L, obtêm-se várias hipóteses. Pode-se pensar que L agiu dessa maneira, porque queria impedir os seus colegas de vencerem o jogo, pois tirando os feijões da cartela dos colegas, seria o primeiro a completar a sua. Ou pensa-se que o jogo realmente não interessou e o que propiciou a aprendizagem foi a repetição das cores. Pensa-se também que o fato de L freqüentar a escola regular, no período matutino, todos os dias e a APAE, no período vespertino, três vezes por semana, estivesse cansado ou ainda, por geralmente permanecer sentado, preferisse atividades mais movimentadas, que segundo Barreto (2000) são a base do desenvolvimento global do ser humano.

Durante o jogo bingo das cores, todos respeitaram as regras do jogo, sabendo que somente poderiam colocar o feijão na cor sorteada.

Através do jogo, a criança desenvolve conhecimentos sobre regras e, sobre o perder e o ganhar, aprende a partilhar, esperar sua oportunidade de intervenção, respeitar os colegas, amplia seus sentimentos, enfim, aprende a vida e adquire confiança em si mesma. Ela explora suas capacidades e adquire auto-estima, fixando e alcançando metas e aprendendo a respeito de si mesma e do seu meio.

Percebeu-se que a cada jogo realizado não se preocupavam mais tanto em ganhar, e sim em poder participar do mesmo, envolvendo-se com entusiasmo.

No decorrer do jogo da batata quente, os três alunos observados se mostravam mais desinibidos no momento do jogo do que nas conversas informais, quando perguntávamos a cor.

O jogo propicia situações de socialização e ajuda a criança na convivência com seu grupo de colegas. Podemos também compreendê-lo como forma de experimentação livre, servindo de campo de ensaio em que a memória intelectual irá aos poucos substituindo a memória mecânica. Essa substituição da memória mecânica pela memória intelectual foi bem perceptível, pois nas conversas, um respondia o que o outro havia respondido, e no jogo, todos se esforçavam expondo suas próprias conclusões, sem ficar na dependência do outro.

Como no bingo das cores, no jogo da batata quente conseguiram facilmente, após a explicação, entender as regras do jogo.

Na confecção do segundo jogo de memória (meios de transporte), os alunos se envolveram mais, pois podiam escolher as figuras de meios de transporte e na hora de jogar, toda vez que aparecia uma das figuras que haviam recortado, apontavam e diziam seu nome.

Os alunos F e D, após jogar algumas vezes e perceber a dinâmica do jogo, começaram a prestar mais atenção na posição das cartas levantadas pelos colegas.

Neste caso, pode-se dizer que o jogo proporcionou um avanço no nível de pensamento, pois os alunos perceberam que, para encontrar mais pares, precisavam de mais atenção e concentração, estimulando assim a memória visual.

Segundo Vygotsky (1989), a memória em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções.

Durante o jogo de memória dos meios de transporte, comparavam as figuras entre si, por exemplo, um trem é maior que o outro, este carro é amarelo, o outro é verde.

Por ser o jogo caracterizado como atividade lúdica e por meio dele dialogar com as outras pessoas de forma mais desinibida, contribui no desenvolvimento da linguagem, que segundo Vygotsky (1988), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança na medida em que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento.

No jogo da memória dos animais, somente falavam o nome dos pares que conheciam e que são mais usados no cotidiano (vaca-boi, galo-galinha, leão-leoa), e para os outros pares usavam, inicialmente, o mesmo termo tanto para o masculino como para o feminino.

Pode-se dizer que os pares que já conheciam representavam seu nível de desenvolvimento real, e a partir do jogo, atuando como zona de desenvolvimento proximal, avançaram no seu nível de desenvolvimento potencial, passando a reconhecer mais pares de animais.

Notou-se que o aluno L apresenta baixo nível de concentração. Para atender a essa peculiaridade, foi necessário adaptar o jogo em relação ao número de peças, para então, gradativamente, aumentar o número de pares, a fim de proporcionar o aprimoramento da concentração.

Segundo Barreto (2000), a dificuldade de concentrar-se acontece devido a falhas no desenvolvimento global da criança e, visto sua importância, e por ser uma característica do comportamento infantil, o jogo é um dos meios mais eficazes para propiciar um bom desenvolvimento da criança.

Assim que se iniciou o jogo dos sinais de trânsito, cada um seguia sua direção, mas logo seguiam uma das pesquisadoras ou o aluno D, que após alguns dias de observação, percebeu-se que conseguia envolver com facilidade os colegas no seu jogo. O aluno D, a cada troca de cor, pronunciava alto o que teriam que fazer a seguir.

Percebeu-se que cada um tem seu modo de agir frente a situações vivenciadas. Pois, segundo Vygotsky (1988), o desenvolvimento é fruto das experiências do indivíduo, sendo que cada um dá um significado particular a essas vivências e o jeito de cada um aprender o mundo é individual. Como também, quando brinca a criança constrói relações reais de organização e convivência.

O jogo permite à criança sua socialização e a formação de sua identidade social. Parte-se da socialização entendida como processo que possibilita à criança a incorporação de diferentes papéis, normas, condutas, costumes, etc, da estrutura que a rodeia. Ao mesmo tempo, os fatores específicos de sua personalidade condicionarão a forma de adaptar-se da criança a tal estrutura. Através do jogo, também, confirma-se a identidade, que é a imagem que cada pessoa tem de si e o uso que faz da mesma.

A própria dinâmica do jogo proporciona a incorporação de diferentes papéis, como no caso do aluno D, que incorporou o papel de condutor, guiando seus colegas. A facilidade de incorporação do aluno está relacionada com a sua personalidade, o que permite a construção de sua identidade.

Durante a realização do jogo dos sinais de trânsito, percebeu-se que quanto mais movimentado o jogo, maior era a participação e o entrosamento entre os alunos e pesquisadoras.

De acordo com BARRETO (2000, p.70) “o universo canta, vibra, se movimenta. A criança sadia também, pois o movimento é a mola impulsionadora da vida”.

Portanto, a criança possui a necessidade de brincar (movimentar-se só) e de jogar (movimentar-se com os outros). “O movimento alimenta o corpo, a alma, a mente e o espírito” (BARRETO, 2000, p.70), proporcionando assim uma interação mais significativa entre os participantes.

No jogo da corrida dos carrinhos, quando se jogou pela primeira vez, em que não foram usadas as regras das cores, não demonstraram tanto interesse quanto da segunda vez, na qual se fez uso de todas as regras do jogo.

Quando não foram usadas as regras das cores, o jogo estava muito “fácil”, não apresentando novos desafios a serem conquistados e, de acordo com Vygotsky (1988), o jogo limitou-se ao que a criança já sabia fazer (nível de desenvolvimento real), sendo que, quando se fez uso de todas as regras, o jogo criou novos desafios (zona de desenvolvimento proximal), pois necessitavam interpretar e memorizar as regras, proporcionando assim avanços no nível de desenvolvimento potencial.

Pode-se concluir que ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender é ineficaz. O ideal é partir do que ela domina para ampliar seu conhecimento. Além disso, o novo e o diferente, sempre será mais interessante, provocando mais motivação.

O aluno D memorizou as regras com facilidade, sendo que em todas as vezes que as pesquisadoras perguntavam “e agora?”, ele respondia o que tinha que ser feito. O aluno L permanecia impaciente esperando sua vez de jogar, porém jogava com entusiasmo. F superava sua timidez durante a realização dos jogos, brincando e expressando-se mais facilmente, com maior desenvoltura.

O jogo é uma atividade espontânea, livre, desinibida, desinteressada e gratuita, pela qual a criança se manifesta sem barreiras e sem inibições.

Na corrida dos barcos, a aluna F apresentou dificuldade em soprar. Frente a isso, as pesquisadoras tentaram ajudá-la soprando seu barco, porém F não aceitou, dizendo “não”. Quando F e L disputaram juntos a corrida e após L ter percebido a dificuldade de F em soprar, soprava seu barco numa determinada distância e esperava F alcançá-lo, porém não permitiu que o barco de F ultrapassasse o seu. Enquanto esperava F alcançá-lo, mostrava-lhe como deveria soprar e até tentava ajudá-la, porém F não deixava.

Conforme Kishimoto (1990), durante o ato de jogar, a criança se torna mais flexível na busca de alternativas de ação, mais disposta a novas idéias e comportamentos, o que percebeu-se no aluno L, que mudou sua atitude para colaborar com sua amiga F, como também, L teve consciência de que se soprasse com menos força, F disputaria a seu lado – no jogo, os jogadores determinam o desenvolver dos acontecimentos (controle interno).

Notou-se que F persistia em seguir exatamente as regras do jogo, mesmo diante de sua dificuldade em soprar. F percebeu que para marcar ponto teria que soprar de um canto a outro da mesa, e que se alguém lhe ajudasse a ganhar, não se sentiria digna de marcar esse ponto.

Para Chateau (1987), obedecendo à regra, a criança procura afirmar o seu eu. A submissão à regra social é um dos meios de que a afirmação do eu pode se utilizar para sua realização, ou seja, a regra é o instrumento da personalidade.

Esse tipo de jogo, como também o jogo dos sinais de trânsito, contribui na organização do esquema corporal, que é o elemento básico, indispensável na criança para construção de sua personalidade (Barreto, 2000).

O fato de F não aceitar ajuda, está relacionado aos valores que construiu a partir de experiências vivenciadas anteriormente.

No jogo do tato, o aluno L, apesar de demonstrar um pouco de medo, colocou várias vezes a mão na caixa para adivinhar qual era o animal que havia dentro da mesma. Quando tocou no rato, logo disse que tem pêlo, associando então ao coelho, porém depois de tocar novamente percebeu que não era um coelho, tirando várias conclusões a partir da percepção tátil, fazendo associações com a imagem visual.

Jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a reversibilidade, as capacidades de associar, transferir, discriminar, analisar, sintetizar, abstrair, etc. Desenvolve ainda o pensamento estratégico, que é um suporte da inteligência e que nos permite proporcionar respostas motoras de qualidade às mais diversas situações.

O aluno D não colocou nenhuma vez a mão na caixa, somente perguntava “morde”, “tá vivo ou tá morto”, e assim que via o animal que estava na mesma dizia “ufa”. A aluna F, nas primeiras vezes, colocou a mão dentro da caixa e também tentou adivinhar o que era, mas depois de perceber o medo de D, não colocou mais.

O medo está relacionado com vivências anteriores, ou seja, quando a criança passa por uma situação que lhe provoca medo, passa a sentir a mesma sensação em situações semelhantes. Pode-se dizer então que, conforme Vygotsky (1988), a criança atribui um significado particular a essa vivência. O jogo, por ser uma forma de superação pessoal, pode contornar essa situação, permitindo à criança atribuir significados diferentes a vivências anteriores.

Durante os jogos realizados, percebeu-se que quando se usou diferentes espaços da sala e jogos mais movimentados, o envolvimento, a descontração, a interação entre alunos e pesquisadoras era maior, como também eram mais imediatas as respostas aos estímulos oferecidos. A respeito dos jogos mais movimentados, isso acontece devido à própria dinâmica do jogo exigir um envolvimento maior entre os participantes.

Portanto, o jogo é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, pode-se perceber a importância do jogo no desenvolvimento da criança portadora da síndrome de Down.

O jogo exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança, contribuindo na formação de sua personalidade, sendo um dos importantes instrumentos pedagógicos ao oportunizar que a criança se aventure por desconhecidos caminhos, buscando aprender através do ato de jogar. Não possui apenas o caráter competitivo, onde há somente ganhadores e perdedores, mas representa uma atividade integrante da vida da criança. É ele que permite a comunicação da criança com o mundo adulto onde vive. Através desta comunicação é que a criança aprende este mundo, que lhe parece tão complexo.

Ao jogar, o aluno realiza tarefas, produz resultados, aprende a pensar num contexto em que enfrentar desafios e buscar soluções exigirão um constante esforço de sua intelectualidade.

Através do jogo, as crianças interagem, trocam opiniões, aprendem novas idéias e conhecimentos, que lhes serão úteis na superação de desafios do cotidiano escolar e de sua vida.

É composto de aspectos cognitivos e afetivos que estão totalmente interligados, pois no momento em que o aluno joga, sua afetividade serve de impulso para que alcance seus objetivos.

Considera-se a partir deste estudo que o jogo faz e deverá fazer parte do cotidiano da criança, inclusive do escolar.

No entanto, ainda percebe-se certo preconceito em se trabalhar numa perspectiva mais lúdica na sala de aula, predominando uma aprendizagem mecânica e abstrata, onde só se “trabalha” com a mente do aluno, esquecendo-se, por vezes, que a melhor aprendizagem acontece de corpo inteiro.

Este preconceito é perceptível também na Educação Especial, visto que alguns educadores desconhecem ou até ignoram as potencialidades e as necessidades do aluno portador da síndrome de Down.

A partir do referencial teórico e da análise dos dados coletados durante a observação realizada com os três alunos portadores da síndrome de Down, evidenciou-se a contribuição do jogo no desenvolvimento da criança, como também permite a observação de aspectos, que em outros momentos, dificilmente são perceptíveis, isso devido a característica lúdica do jogo. Durante a aplicação dos jogos no período de observação, pode-se perceber as

contribuições dos mesmos em vários aspectos do desenvolvimento dos três alunos com síndrome de Down. Evidenciou-se avanços na interação entre os alunos, como também com as pesquisadoras; a percepção de aspectos da individualidade de cada aluno e suas reações frente a diferentes situações, o que reforçou a concepção de que cada ser é único e mesmo apresentando a síndrome de Down, cada indivíduo apresenta peculiaridades que lhes são próprias, diferenciando-se assim dos outros.

Foram perceptíveis também avanços nas diferentes formas de linguagem, no treino das operações do pensamento, na aquisição de novos conceitos e no conhecimento sobre regras, sobre o ganhar e o perder. Percebeu-se que eram as regras que tornavam o jogo “interessante” e o não cumprimento das mesmas era considerado um erro grave para os alunos.

No entanto, não se pode comparar e muito menos estabelecer um desenvolvimento padrão para todas as crianças portadoras da síndrome de Down, porque dependendo da origem da mesma, os sintomas diferem, ou seja, na criança com mosaïcismo os sintomas são menos acentuados. Como a pesquisa se realizou com dois alunos portadores da trissomia 21 e um aluno portador do mosaïcismo, foi muito evidente a diferença entre o desenvolvimento dos mesmos, inclusive entre os portadores da trissomia 21, embora apresentem a mesma sintomatologia.

Além disso, os jogos oferecidos não contribuíram na mesma intensidade e nos mesmos aspectos do desenvolvimento dos três alunos, pois para um proporcionou mais avanços na linguagem, para outro na interação e para o terceiro na aquisição de novos conceitos, o que está intimamente ligado ao nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontra no momento.

Portanto, o que é não somente válido, mas também necessário para todas as crianças, é ainda mais para a criança portadora da síndrome de Down, pois diante de suas limitações, necessita de mais estímulos para obter um bom desenvolvimento. Além de o jogo proporcionar esses estímulos, é uma necessidade da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987. 139 p.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2 ed. Rev. e ampl. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1990.
- _____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. (organizador). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 2002.
- LORENZINI, Marlene V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos**. São Paulo: Manole, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradutora: Lucia Helena Reily. São Paulo: Papyrus, 1993. Série Educação Especial.
- SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.
- VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. et alli. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

_____ **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

