



FACULDADE CALAFIORI

**JOGOS E BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS
COM SINDROME DE DOWN**

LIVIA COLOMBAROLLI

ORIENTADORA: PROF^a. VALÉRIA CRISTINA RUIZ FELIX

**São Sebastião do Paraíso – MG
2010**

JOGOS E BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS COM SINDROME DE DOWN

LIVIA COLOMBAROLLI

**Monografia apresentada à Faculdade Calafiori como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.**

Orientadora: Prof^a. Esp. Valéria Cristina Ruiz Felix.

**São Sebastião do Paraíso – MG
2010**

TEMA: Jogos e Brincadeiras para as Crianças com Síndrome de Down

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

DEFICIÊNCIAS

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

"Miseráveis" são todos que não conseguem falar com Deus.

(Mário Quintana).

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, pela paciência, o tempo e a dedicação no acompanhamento dos meus estudos e pelo empenho na minha educação e ensinamentos que até hoje persistem.

“De vocês recebi o dom mais precioso do universo: a vida. Já por isso seria infinitamente grata. Mas vocês não se contentaram em presentear-me apenas com ela. Revestiram minha existência de amor, carinho e dedicação. Cultivaram na criança todos os valores que a transformaram num adulto responsável, consciente. Abriram a porta do meu futuro, iluminando meu caminho com a luz mais brilhante que puderam encontrar: o estudo. Trabalharam dobrado, sacrificaram seus sonhos em favor dos meus, não foram apenas pais, mas amigos e companheiros, mesmo nas horas em que meus ideais pareciam distantes e inatingíveis e o estudo um fardo pesado demais. Tantas foram as vezes que o meu cansaço e preocupações foram sentidos e compartilhados por vocês, numa união que me incentivava a prosseguir. Hoje procuro entre as palavras aquela que gostaria que seus corações ouvissem. E só encontro uma simples e sincera palavra: Obrigada”.

Em especial, a minha doce e querida filhinha por tudo de maravilhoso que ela me trouxe, me traz.....um verdadeiro anjo em minha vida.....minha LUZ de vida.....

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora Professora Esp. Valéria Cristina Ruiz Felix pelas orientações precisas em todos os momentos solicitados.

Aos meus colegas e amigos da turma de Graduação em Pedagogia, pelos significados dos nossos encontros, nossos debates, nossos estudos, nossas descobertas, nossas alegrias por participarmos do grupo.

Aos meus professores e professoras do Curso que estiveram por perto neste período nos momentos de bom e de mau humor.

Finalizando, agradeço a DEUS, que me aproximou de todas estas maravilhosas pessoas, compondo o meu universo emocional e cognitivo. DEUS, autor da vida, mistério que se faz acontecer através da nossa existência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Menina portadora da síndrome de Down –olho peculiar e rosto achatado.....	42
Figura 2 – Portadores de Down têm três cópias do cromossomo 21 (o menor de todos eles), em vez de duas, como os indivíduos normais.....	43
Figura 3 – John Langdon Down.....	46
Figura 4 – Área superior sombreada representa as crianças com habilidades intelectuais médias. Quando as crianças desempenham função abaixo do “limite”, considera-se que elas apresentam deficiência mental. A maioria das crianças com síndrome de Down apresenta função entre as faixas leve e moderada de deficiência mental, como indicado pelas barras verticais.....	52
Figura 5 – Criança com Down.....	54
Figura 6 – Jovem com síndrome de Down.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre brinquedos/jogos e brincadeiras.....	35
Quadro 2 – Esboço das principais características físicas das crianças com Síndrome de Down.....	49
Quadro 3 – Episódios De Faz-De-Conta.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Marcos de desenvolvimento em crianças.....	50
Tabela 2 – Aquisição de habilidades de autoajuda em crianças.....	51
Tabela 3 – Comparação dos padrões de movimentos entre crianças normais e com Síndrome de Down com idade de 4 a 10 anos.....	53

RESUMO

Na Inglaterra, nos meados do século XIX, o médico inglês John Langdon Down iniciou o seu trabalho como diretor de uma clínica para crianças com deficiência mental. Trabalho esse extremamente importante e gratificante para a sua área, pois ali obteve ricas e inúmeras oportunidades de estudar os sintomas dos pequenos pacientes que lá estavam sendo cuidados. Desta forma, em 1862, registrou o caso de um deles, cuja doença, tempos depois, foi divulgada pelo nome do médico, o primeiro a estudá-la e descrevê-la. Entretanto, a causa genética da síndrome de Down só seria descoberta um século depois. E apesar do tempo de descoberta as crianças com síndrome de Down ainda possuem limitações físicas, psíquicas, emocionais. Assim, educadores voltados a educação especial pesquisam, trabalham em prol de se informarem sobre o que pode estar motivando estas crianças, pois um dos aspectos mais delicados é que as crianças com síndrome de Down em geral sabem que não conseguem fazer muitas coisas que seus colegas da mesma idade fazem. Alguns estudiosos têm revelado que jogos e brincadeiras podem estar auxiliando essas crianças a terem um desenvolvimento menos lento, e acima de tudo uma qualidade de vida melhor. Portanto, justifica-se o presente tema por ser de uma riqueza de detalhes quanto a tratar de criança ainda mais com necessidades especiais. O objetivo geral é apresentar e estudar como o educador por meio de jogos e brincadeiras pode estar trabalhando para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança com Síndrome de Down. A metodologia a ser utilizada será através de um levantamento bibliográfico.

Palavras-Chave: John Langdon Down. Síndrome de Down. Jogos e brincadeiras. Necessidades especiais. Desenvolvimento global.

ABSTRACT

In England, the mid-nineteenth century, the English physician John Langdon Down began his work as director of a clinic for mentally handicapped children. This work was extremely important and rewarding for your area, because there rich and had many opportunities to study the symptoms of young patients who were being treated there. Thus, in 1862, reported the case of one of them, long after the illness was first reported by the physician's name, the first to study it and describe it. However, the genetic cause of Down syndrome was discovered only a century later. And yet time of discovery children with Down syndrome still have physical limitations, mental, emotional. Thus, special educators focused on education research, work in favor of reporting on what may be motivating these kids because one of the most delicate aspects is that children with Down syndrome generally know they can not do many things that his colleagues the same age do. Some scholars have shown that sports and games may be helping these children to have a less slow development, and above all a better quality of life. Therefore, it is justified to this topic because it is a wealth of detail about dealing with children with special needs even more. The overall goal is to present and study how the educator through games and activities may be working for the overall development of children with Down syndrome. The methodology to be used is through a survey.

Word-keys: John Langdon Down. Down syndrome. Fun and games. Special needs. Global development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 JOGOS E BRINCADEIRAS – NOÇÕES	14
1.1 O LÚDICO.....	14
1.1.1 A regra e a ordem	16
1.1.2 O brinquedo e o brincar.....	20
1.1.3 As diferentes formas de brincar.....	30
1.1.4 A importância do brincar para a criança.....	33
1.2 O JOGO.....	37
1.2.1 Por que o jogo?.....	37
2 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	40
2.1 O NASCIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....	40
2.2 A SÍNDROME DE DOWN – DEFINIÇÃO.....	41
2.3 PANORAMA HISTÓRICO	45
2.4 EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO.....	48
3 JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	56
CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

A aparência e as funções de todo ser humano são determinadas, principalmente, pelos genes. Da mesma maneira, as características físicas de crianças com síndrome de Down são formadas por influências de seu material genético.

De acordo com Pueschel (2005, p. 77),

como as crianças herdam os genes tanto da mãe quanto do pai, elas se parecerão, até certo ponto, com os pais em aspectos como estrutura corporal, cor de cabelos e olhos, padrões de crescimento. Entretanto, em virtude do material genético adicional no cromossomo 21 extra, crianças com síndrome de Down também têm características corporais que lhes conferem uma aparência diferente da de seus pais, irmãos ou outras crianças sem deficiência.

Outro fator significativo é que as crianças com Síndrome de Down possuem um desenvolvimento mental, em média, na metade da velocidade normal, o que significa que a maioria das crianças têm dificuldades com símbolos, visuais e linguísticos, com números ou figuras geométricas.

Portanto, embora necessárias a qualquer criança, a exposição direta aos estímulos e às experiências de vida não bastam, frequentemente, para modificar significativamente os padrões de aprendizagem de crianças com Síndrome de Down e expandir seu desenvolvimento global. Assim, ao ler inúmeras obras a respeito desta afirmação, como por exemplo, Pueschel (2005) o qual indica, como auxílio aos educadores, os jogos e as brincadeiras para essas crianças, pôde-se selecionar o tema: síndrome de Down, e, ainda, houve a necessidade de se afinilar mais esse tema em *“Jogos e brincadeiras para a criança com Síndrome de Down”*, sendo que o

presente trabalho apresentará o seguinte problema: Os jogos e brincadeiras realmente ajudam as crianças com Síndrome de Down em seu desenvolvimento global e aprendizagem?

Eis os objetivos do presente trabalho:

a) Geral:

- apresentar e estudar como o educador, por meio de jogos e brincadeiras, pode trabalhar para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança com Síndrome de Down.

.b) Específico:

- Revelar o que são jogos e brincadeiras;
- Trazer a Síndrome de Down de maneira clara e objetiva: definição, panorama histórico.

- Fundamentar o tema, através da teoria e da prática.

Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa será através de um levantamento bibliográfico, onde serão consultados livros, revistas e artigos que tratam do assunto; será feita uma pré-seleção de textos que poderão fundamentar as hipóteses de trabalho.

E diante do tema proposto, apresenta-se os seguintes capítulos:

- O capítulo 1 – trata dos jogos e brincadeiras dentro do comportamento social, cognitivo e sócio afetivo da criança em geral;

- O capítulo 2 – retrata a síndrome de Down, desde o nascimento de uma criança com Down, definir panorama histórico, até as perspectivas de desenvolvimento;

- O capítulo 3 – é a fundamentação do trabalho em si, ou seja, revela através da teoria e atividade prática o tema em estudo.

1 – JOGOS E BRINCADEIRAS – NOÇÕES

1.1 O lúdico

A atividade lúdica alia desafio ao prazer, assim deve predominar na maioria das atividades oferecidas à infância, seguidas das atividades criadoras, realizadas por meio das artes, que estimulam a organização e construção do pensamento e a expressão de idéias (ROZZI, 2001). Ampliam a base de experiências psicomotoras, formam hábitos facilitadores da independência, exercitam a atenção e a autodisciplina, de forma ativa e inteligente, e formam também valores morais e sociais, frutos de experiências físicas, pessoais e interpessoais, que aliam desafios à descarga de tensões, além de propiciarem satisfação e lazer, indispensáveis à manutenção da saúde mental (ROZZI, 2001).

Atividade é a qualidade do ativo, aquele que exerce uma ação e, a atividade lúdica quer dizer o lado imaginário e prazeroso de vivenciar certas situações (FRIEDMANN, 2001). Portanto, a utilização do termo atividade lúdica com grande movimentação corporal é também definida como a atividade que engloba várias ações de diferentes partes do corpo, estimulando o aspecto neurológico, a coordenação motora geral e o lado fantasioso associando a experiência vivida ao conceito a ser trabalhado. Para Kishimoto (1996, p.9), “lúdico significa brincar, e nesse brincar estão inseridos jogos, brinquedos e brincadeiras, e a conduta daquele que joga, brinca e diverte-se”.

Sendo assim, a atividade lúdica é uma das estratégias que pode ser usada para facilitar e propiciar a retenção de conhecimento nas aulas de Educação Física e também nas aulas de natação, e que serve de base e pode auxiliar nas outras

disciplinas sendo que: “o ato de brincar, assim como outros comportamentos do ser humano sofre intensa influência da cultura na qual está inserida a criança” (KISHIMOTO, 1998, p. 32).

Segundo Freire (1992, p.24), “a infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança”.

A atividade lúdica pode ser vista como uma atuação de grande mobilidade e deverá ser elaborada de modo que ocorra não por meio de repetições de movimentos estéreis, e sim por associação de movimentos significativos obtidos pela experiência vivida e que poderão ser utilizados em diferentes situações.

Para Vygotsky (1991, p.12),

a atividade lúdica tem uma perfeita relação com concepção interacionista, que o desenvolvimento não está determinado geneticamente, nem tampouco é resultado exclusivo das estimulações do meio, mas que o conhecimento é constituído através das ações que o sujeito realiza sobre os objetos e da sua interação com outras pessoas.

A socialização, na atividade lúdica, ocorre quando a criança é preparada nas aulas para organizar em grupos com a mesma quantidade; realizar jogos sem o professor; estabelecer as regras e os próprios alunos tentarem construir suas próprias regras, ou ainda, em jogos de estafeta, a criança tenta vencer seus próprios limites para ajudar o grupo a vencer.

Então, é por este caminho que a atividade lúdica vai seguir. Através das atividades que irão desenvolver o lado imaginário, a ação do pensamento e o movimento propriamente dito se torna mediador ou facilitador de conceitos a serem compreendidos, respeitando os períodos de desenvolvimento da criança e, por isso, as experiências vividas facilitam e aprimoram os mais diferentes ramos do saber e o torna prático e fácil de ser assimilado e interiorizado.

Eckert (1993, p.45), diz que:

as crianças tendem a responder a diferentes materiais de atividade lúdica de maneiras diferentes nos vários níveis de idade. Entre as idades de 2 a 6 anos os materiais para atividade lúdica de salão mais freqüentemente usados são: blocos, argila e outros comuns como a brincadeira de boneca para as meninas e a de carrinho geralmente para os meninos. Além disso, as crianças tendem a usar os mesmos

materiais de modos diferentes com o avançar dos anos, indicando uma continuidade de preferência por brinquedos favoritos, o que é indicativo de uma recomendação por um número menor de brinquedos bem selecionados, duráveis, de preferência a um número grande de brinquedos de uso limitado, que se quebrem facilmente.

Assim, além dos jogos serem uma atividade lúdica altamente facilitadora do desenvolvimento da criança, eles também trazem uma regulamentação no sentido de regra e ordem. E é exatamente o que será mostrado a seguir.

1.1.1 A regra e a ordem

Denomina-se jogo, situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca (KISHIMOTO, 1993).

Na partida de xadrez, há regras externas que orientam as ações de cada jogador. Tais ações dependem, também, da estratégia do adversário (KISHIMOTO, 1993).

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Como foi dito, há regras explícitas no xadrez ou amarelinhas bem como regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida de sua filha. Nessa atividade são regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira.

As regras têm maior valor porque são parte integrante da sociedade.

A criança obedece as regras dos jogos sem discutir seus fundamentos, sendo que não há interrogação natural da origem da mesma sobre a sua origem. “Veremos assim que obedecendo à regra, a criança procura ainda afirmar o seu eu. Bem longe de serem os dois princípios antitéticos, a submissão à regra social é um dos meios de que a afirmação do eu pode se utilizar para sua realização. A regra é o instrumento da personalidade (CHATEAU, 1987, p.55).

Dessa forma, para compreender a natureza da regra lúdica e sua significação, será procurado primeiro sua origem e seus fundamentos.

A criança é extremamente desordenada, assim ela não tem consciência e nem quer submeter seus atos a uma regulamentação. Há um enorme esforço para

adaptá-la a agir com método, a manter seus objetos em ordem. Portanto, a atividade metódica que ela possui dia a dia é basicamente resultado da educação que recebe. Segundo Chateau (1987, p. 56),

[...] criança não é uma tabula rasa sobre a qual podemos inscrever o que bem entendermos. Como não podemos de um loiro fazer um moreno, de um nervoso um fleugmático, jamais podemos, quaisquer que sejam nossos métodos, conseguir modelar inteiramente a criança. O pedagogo não é – e não deve querer ser – um criador, mas um jardineiro que sabe fazer crescer sementes.

Outro esclarecimento de Chateau é que:

De início, observa-se na criança uma ordem que rege as condutas mais simples. Mesmo o animal é capaz de condutas desse gênero. Observam-se nos animais verdadeiros ritos: Os animais, mesmo os solitários, se impõem certos ritos: o que é o costume que têm os canídeos de rolar sobre si mesmos antes de se deitarem? Rituais desse tipo são freqüentes entre os bebês: uma criança chora porque é colocada no banho sendo pega pela direita, e não pela esquerda como de costume, uma outra porque esqueceram certos ritos da hora de ir para o berço. Mas o jogo, um pouco mais tarde, nos fornece repetições que são como esboço de ordem. Alguns jogos tornam-se verdadeira obsessão: uma criança de 8 anos bate até cem vezes as teclas de um piano sem se cansar, uma outra não pára de abrir uma caixa. Há períodos manifestos de jogo: durante alguns dias uma criança se diverte deixando cair os objetos ou sacudindo-os (CHATEAU, 1987, p.56)

Os ritmos são uma repetição ainda mais primitiva. Destacam-se os ritmos vitais, como o ritmo do sono, o da febre. O bebê simplesmente ama o ritmo, como exemplo: ele usa o ritmo musical para se balançar desde a idade de 6 (seis) meses. Com o passar dos anos, o ritmo acompanha muitas atividades escolares, tendo como exemplo típico, a dificuldade que é fazer uma criança recitar a tabuada de multiplicar sem utilizar o ritmo vocal.

Também a poesia das crianças comporta muitas repetições e muitos ritmos. No próprio conteúdo dos jogos, as fórmulas são sempre escondidas, assim como os desafios.

Em suma, o valor de alguns jogos está unicamente em seu ritmo como ocorre com o de pular corda e o de bola.

Não é de espantar que também o jogo das crianças maiores seja sempre comandado por esse amor ao ritmo e à repetição. Pensemos nas maneiras pelas quais elas se chamam para o jogo: Quem quer brincar de...., fórmulas incansavelmente repetidas e escondidas (CHATEAU, 1987, p.57).

Uma das manifestações mais fluentes desse amor à repetição encontra-se no desenho infantil que é um jogo de um gênero especial. A criança se fixa, na sua concepção de figura humana, num tipo que ela repete e também não hesita em desenhar um sem número de objetivos semelhantes.

Trata-se de simples repetição. Mas a atividade infantil pode reger-se por um nível mais elevado, por uma ordem matemática.

Um dos sinais mais marcantes dessa tendência encontra-se na aritmomania que persiste em um enorme número de adultos. Quem de nós não se surpreendeu um dia, andando no meio-fio de um passeio, marcando, por exemplo, cinco passos na junção das pedras, depois cinco passos fora dela? (CHATEAU, 1987, p.58).

Para Chateau (1987, p.59), “na criança, a simpatia pelos números é tal que ela às vezes brinca de contar: Nada há de espantoso também no fato de que os números venham com freqüência ocupar lugar de destaque nos jogos”.

Existe o popular jogo de “purrinha” em que os participantes escondem em uma das mãos pedaços de palitos de fósforo. “Cada participante arrisca um número que deve corresponder ao total dos pedaços, considerando-se a soma de todos eles. Ganhará cada rodada quem acertar esse total, e a partida quem acertar maior número de vezes” (CHATEAU, 1987, p. 59).

Portanto, há um geometrismo infantil tão notável quanto aritmetismo.

Se passar agora ao desenho que, para a criança, é um autêntico brinquedo, serão observadas aquelas figuras humanas de formas geométricas. Os castelos, torres construídas nas areias de nossas praias são um perfeito exemplo de existência de um geometrismo infantil.

Desta maneira amor aos ritmos e às repetições, ao aritmetismo, ao geometrismo nada mais são do que manifestações especiais da necessidade de ordem que se encontrará igualmente no gosto da criança pelas coleções. Pode-se certificar que essa junção é a afirmação do eu.

O objeto colocado em ordem é o que se pode reencontrar, como o objeto familiar é aquele com que sabemos como agir. “A ordem facilita, portanto, a ação pela qual o eu se expressa e se afirma. Por meio dela, não apenas eu reencontro os objetos, mas também, e sobretudo, eu “me encontro nela”, como diz a linguagem popular” (CHATEAU, 1987, p. 60).

A regra é a ordem posta em nossos atos. Pode-se distinguir duas noções de ordem:

1. ordem objetiva, como a dos números ou a dos rios a atravessar para ir de algum lugar para outro;
2. uma ordem subjetiva, aquela que é colocada para facilitar o jogo, nos atos e pensamentos (CHATEAU, 1987, p. 61).

É preciso ressaltar que só toma-se conhecimento da ordem objetiva em função de nossos comportamentos.

Antes que a criança tenha atingido o uso fácil do pensamento representativo, a ordem que ela estabelece no mundo dirige-se ao mesmo tempo às coisas e às suas ações; ela ainda não sabe distinguir seus atos do objetivo final, não separa a coisa da atividade que a ocasiona. (CHATEAU, 1987, p.62).

Assim, quando o pensamento representativo se expande, vê-se surgir, por meio da regra, como que uma interiorização da noção de ordem, uma ordem extremamente subjetiva.

“É possível seguir assim a trajetória pela qual a criança, partindo de atividades práticas, instintivas, comuns ao animal e ao homem, chega a uma atividade que é de origem abstrata e interior” (CHATEAU, 1987, p. 62).

A sucessão de condutas de jogo até por volta de 6 (seis) ou 7 (sete) anos testemunha uma trajetória da criança para noções não concretas, em direção à formação de sistemas de regras abstratas.

Em suma,

com os jogos posteriores, a regra torna-se então mais ou menos coisa social. É evidente em relação aos jogos tradicionais; mas no jogo de competição, a regra que estabelece o obstáculo a ser vencido torna-se também social quando o participante lança um desafio. Por meio desses jogos, a criança acaba então por se submeter a uma regra exterior. Ela combina assim os jogos de

imitação da segunda infância, também eles dirigidos de fora. Mas enquanto nos jogos de imitação dessa idade há um modelo, aqui é uma regra abstrata que fornece a trama do jogo. Ademais, a sociedade adulta não tem mais lugar no jogo (CHATEAU, 1987, p. 65).

1.1.2 O brinquedo e o brincar

Como visto no item anterior, os jogos fazem parte do mundo da criança. Além dos jogos, os brinquedos e as brincadeiras também, pois o brincar está presente na humanidade desde os tempos mais remotos. Para Didonet (1994 apud SANTOS, 1995, p. 4), “o brincar antecede a humanidade. Os animais também brincam, embora o ser humano, ser-de-cultura, brinque diferente”. Através do jogo, este mergulha num clima lúdico dentro do qual a realidade tem conteúdo e simbologia próprios dos jogadores-criança. O brincar, é portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se por isso, em peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que através dessas atividades a criança constrói seu próprio mundo (CHATEAU, 1987).

Segundo Rodrigues (1976 apud SANTOS, 1995, p. 4),

[...] a função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e coopera, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

Oliveira (2006, p. 67), destaca que,

[...] a brincadeira de faz-de-conta, extremamente mágica, aparece com maior frequência entre 2 (dois) e 4 (quatro anos) e é considerada uma das fases mais importantes e marcantes da fantasia infantil. A criança, quando se envolve nesta brincadeira, assume papéis da vida adulta, e isso proporciona que ela faça a mediação entre o real e o imaginário.

Conforme Rodrigues (1976 apud SANTOS, 1995, p. 4), esse “fingimento da realidade, vivenciado no faz-de-conta, distingue-se da imitação e constitui-se numa recriação das percepções da criança”.

Nesta perspectiva, deve-se olhar o brinquedo com um fator de extrema relevância no desenvolvimento infantil.

Nascimento (1984, p.12), nos diz que:

Aos 4 anos de idade, os brinquedos e brincadeiras se modificam aproximando a fantasia da criança ao papel do adulto. Em grupo, os garotos dessa idade brincam com crianças de 5 ou 6 anos e, mesmo desempenhando um papel mais positivo na brincadeira, eles se sentem realizados em participar. A bicicleta para os garotos e as bonecas com suas roupinhas para as meninas, são os brinquedos preferidos. As brincadeiras na piscina são do tipo correr de mãos dadas, brincar de pegar, mergulhar junto com outras crianças, entre outras. O professor deve motivá-los, usando as brincadeiras recreativas como forma de premiação pelo bom desempenho no dia a dia e também como melhor adaptação ao meio líquido. Elas proporcionam satisfação imediata sem ameaçar a segurança das crianças, como no caso de uma disputa competitiva. O importante neste período é fazer com que elas se sintam “por cima”, sem falsear, simplesmente pelo que são. A participação do professor nesse reconhecimento é fundamental. Nos exercícios recreativos, o professor deve motivar as crianças para brincadeiras que demonstrem suas habilidades motoras, devido à necessidade de demonstrar seu desenvolvimento.

Além de todas as brincadeiras que se possa proporcionar, deve-se lembrar que a criança está no auge de sua fantasia e terá necessidade de criar suas próprias brincadeiras, como uma forma autêntica de se colocar por meio desses jogos; logo ela também brincar muito sozinha. Neste caso, deve-se deixar que fique à vontade com seus companheiros ou mesmo solitária para que ela se solte no seu maravilhoso mundo de fantasia, com todos seus amigos imaginários, animais e personagens do seu teatrinho mágico. Nestes momentos ela estará desenvolvendo sua criatividade e ensaiando sua posição diante do mundo.

Constallat (2002, p.111) comenta que, “pelo brincar, as crianças crescem, elas estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam o que vêem com o que fazem, e adquirem domínio sobre seus corpos. Elas exploram o mundo e a si mesmas, e adquirem novas habilidades”.

Segundo Papalia & Olds (2000, p.23), os pesquisadores categorizam “o brincar das crianças tanto em termos cognitivos quanto sociais. O brincar social

reflete o grau no quais as crianças interagem umas com as outras. O brincar cognitivo revela o nível de desenvolvimento mental da criança”.

No brincar social, a criança mostra seu lado socializador, participativo, já no brincar cognitivo, a criança mostra seu desenvolvimento físico e mental.

Se observar crianças pequenas em seus momentos não-estruturados, ou seja, nos momentos que elas ficam à vontade, iremos vê-las construindo torres com blocos, conversando com suas bonecas ou alimentando-as, fazendo “comidinha” com o conjunto de cozinha, dirigindo caminhões pelo chão, vestindo-se com roupas de adultos. Elas estão, numa palavra, brincando. Esta não é uma atividade vazia; é disso que parece depender grande parte do desenvolvimento cognitivo.

“A forma desse brincar muda de maneiras óbvias desde o primeiro até o sexto ano de vida, seguindo uma seqüência que se ajusta muito bem aos estágios de Piaget. Sim, pois até os seis anos a criança ainda não tem o raciocínio lógico” (KISHIMOTO, 1998, p. 39).

As fases do jogo para Piaget (apud KISHIMOTO, 1998, p.40) são: jogo do exercício, jogo simbólico e jogo de regras.

- O jogo de exercício: aparece durante os primeiros 18 meses de vida, envolve a repetição de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentos, mas por mero prazer derivado da mestria de atividades motoras. Em torno de um ano de idade tais exercícios práticos tornam-se menos numerosos e diminuem em importância. Eles começam a se transformar em outras formas: 1) a criança passa a fazer repetições fortuitas e combinações de ações e de manipulações; depois define metas para si mesma e os jogos de exercícios são transformados em construções; 2) os jogos de exercícios adquirem regras explícitas e, então, transformam-se em jogos de regras.

- Os jogos simbólicos: surgem durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem. De acordo com Piaget, a brincadeira de faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso idiossincrático de símbolos: brincadeiras sociodramáticas usando símbolos coletivos não aparecem senão no terceiro ano de vida. No modelo piagetino, o faz-de-conta precoce envolve elementos cujas combinações variam com o tempo: 1) comportamento descontextualizado, como dormir, comer; 2) realizações com outros, como dar de comer ou fazer dormir o urso; 3) uso de objetos substitutos, como blocos no lugar de boneca e 4) combinações seqüenciais imitando ações desenvolvem o faz-de-conta. Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de

desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade.

- O jogo de regras: marca a transição da atividade individual para a socializada. Este jogo não ocorre antes de 4 a 7 anos e predomina no período de 7 a 11 anos. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Piaget distingue dois tipos de regras: as que vem de fora e as que são construídas espontaneamente.

Entre os autores que discutem a natureza do jogo, suas características ou, como diz Wittgenstein, “semelhanças de família”, encontram-se Caillois (1967), Huizinga (1951), Henriot (1989) e, mais recentemente, Fromberg (1987) e Christie (1991).

Ao descrevê-lo como elemento da cultura, Huizinga (apud KISHIMOTO, 1998, p. 3),

exclui o jogo dos animais e aponta as características relacionadas aos aspectos sociais: o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter “não-sério” da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço.

Segundo Eckert (1993, p.44):

Uma vez que a criança tenha aprendido a andar, a maior parte de suas atividades físicas durante os próximos quatro anos estão relacionadas com atividades lúdicas, ao ponto que os investigadores no campo de desenvolvimento da criança consideram que brincar é a mais importante ocupação da infância. Os brinquedos são, um a um e ao mesmo tempo, os instrumentos de atividades lúdicas e as ferramentas com as quais as crianças desenvolvem suas habilidades motoras finas e de movimentos amplos.

Eckert (1993, p.45) classificou os brinquedos baseando-se em cinco tipos de situações de atividades lúdicas nas quais eles podem ser usados, uma seleção adequada de cada tipo de brinquedo é vital para o desenvolvimento da criança em cada uma das cinco áreas:

- 1º Brinquedo para desenvolver a força e o crescimento do corpo em uma variedade de habilidades físicas, tais como brincadeiras de bola;
- 2º Brinquedos construtivos criativos, tais como blocos, argila, martelo;

3º Brinquedos para dramatização e imitação, tais como miniaturas de casa, automóvel, lojas e fazendas;

4º Brinquedos enfatizando o lado artístico, tais como brinquedos musicais e instrumentos rítmicos, e materiais de arte e de artesanato;

5º Brinquedos para promover o desenvolvimento intelectual os quais poderiam incluir jogos de animais e de pássaros, anagramas, quebra-cabeças e jogos de viagem.

Por volta de um ano, brinquedos de empilhar e encaixar são os favoritos, e objetos comuns como tigelas.

Para a criança de 1 (um) mês a 1 (um) ano, o brinquedo no início, é um conjunto de estímulos:

- Visuais – quando percebe formas, cores e movimentos.
- Gustativos – quando conhece os objetos pelo contato com a boca.
- Tácteis – quando começa a pegar os objetos, percebendo diferentes materiais e texturas (ECKERT, 1993, p. 45).

Com o manuseio do brinquedo, ela aperfeiçoa seu aparelho motor, aumentando repetições e intensidades. Por isso, hoje temos muitos brinquedos fabricados para essa faixa etária.

Através de Cunha (2001, ps. 36-39) são sugestões de brinquedos usados nesta faixa:

- móveis coloridos;
- móveis sonoros;
- brinquedos para morder;
- bichinhos de vinil;
- brinquedos de puxar e de empurrar;
- livros de pano;
- cavalinho de pau;
- cubos de pano bichos de pelúcia;
- João Bobo.

Enfim, brinquedos que possam ser manipulados sem oferecer perigo e que estimulem a criança a interagir.

Dos doze aos dezoito meses, a criança “aprende a usar as duas mãos juntas. Age por tentativas sucessivas até acertar o que deseja” (CUNHA, 2001, p. 39).

Nesta fase são interessantes:

- os chamados brinquedos pedagógicos, aqueles que oferecem oportunidade de manipulação realizando alguma proposta, como encaixar argolas,
- bate-bola, aqueles em que a criança coloca uma bola num orifício e bate para que ela penetre e role saindo por outro lugar,
- brinquedos nos quais se apertam botões que fazem saltar peças ou abrir portinhas (CUNHA, 2001, p. 39).

Dos dezoito aos vinte e quatro meses, a criança possui memória já ativa, desenvolve a capacidade de imitar e inicia, assim, o processo de representação mental, que irá subsidiar o surgimento da brincadeira simbólica na próxima fase.

A criança começa a ser independente e fazer tudo sozinha, mesmo que ainda não consiga. Precisa de brinquedos que satisfaçam sua necessidade de movimentação. Como:

- brinquedos de empurrar,
- carrinhos ou outros brinquedos de puxar,
- bate-estacas,
- brinquedos de desmontar (grandes),
- cavalinho de pau,
- carro ou bicicleta sem pedal, que a criança movimenta com os pés no chão. (CUNHA, 2001, p. 40).

No segundo ano de vida, os brinquedos com rodas são muito populares, mas os brinquedos de empurrar são melhores do que de puxar, porque a criança pode enxergar o objeto enquanto ele se move.

Segundo Cunha (2001, p. 41),

O pensamento da criança que está no estágio pré-operacional apresenta características bem acentuadas e marcantes: relaciona tudo o que aconteceu ao seu redor, com seus sentimentos e ações. É incapaz de perceber o ponto de vista dos outros. Considera que objetos, plantas ou nuvens também podem ter sentimentos.

Por volta dos 2(dois) ou 3 (três) anos, a criança pode começar a divertir-se desenhando com giz de cera ou lápis grande, mas ainda não consegue agarrar os pequenos.

O período dos 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos é chamado de pré-conceitual, nesta fase, a criança ainda não é capaz de elaborar conceitos corretos pois ainda não generaliza para formar classes. Interessa-se por livros e gosta de reconhecer figuras.

Partindo da imitação de seu cotidiano, brinca de faz-de-conta e pode usufruir os seguintes brinquedos:

- livros de pano com figuras,
- telefone,
- panelinhas e todo tipo de utensílios de cozinha,
- pequenas mobílias e objetos domésticos,
- bonecas,
- máscaras, chapéus, fantasias e capas,
- fantoches,
- quebra-cabeça simples,
- pianinho ou xilofone,
- cabanas e casinhas,
- balde e pazinha,
- triciclo,
- material para fazer bolhas de sabão (CUNHA, 2001, ps. 41-42).

O período intuitivo é a fase que corresponde, mais ou menos, dos quatro aos sete anos de idade. A criança quer saber o porquê de tudo e faz muitas perguntas. Está mais hábil e gosta de montar e desmontar, assim como, de desenhar. Já é capaz de classificar e dar às classes considerando mais de um atributo, fazer ordenações por tamanho e estabelecer sequências. Gosta que lhe contem histórias e é capaz de inferir o final de uma história e de prever situações. Gosta de fazer construção com blocos. Estabelece e cobra regras. Gosta de competições e de jogar com os amiguinhos. Alguns brinquedos sugeridos: blocos de construção, material para pintura e desenho, jogos, como dominó, loto, damas; jogos de circuito; carrinho de bonecas; livros de história.

Para as crianças de 5 (cinco) ou 6 (seis) anos, brinquedos como bolas de gude são bons presentes, porque a criança desta idade tem a coordenação fina necessária para manipulá-las” (BEE, 1996, p. 75).

O período dos 7 (sete) anos aos 12 (doze) anos é chamado de período das operações concretas.

O pensamento da criança ultrapassa o nível sensorial. Já forma classes e séries mentalmente, relaciona fatos e tira conclusões. Surge o interesse por coleções e pode colecionar desde tampinhas ou figurinhas, até selos ou papéis de carta. Nos conceitos espaciais, já considera a relação dos objetos entre si e localiza um ponto através de coordenadas. Embora o faz-de-conta pode acontecer, já é

totalmente separado da realidade, pois a criança agora quer ser realista e descobrir a verdade dos fatos. Pode tomar gosto por um determinado esporte.

Para brincar nesta fase Cunha (2001, p. 44) sugere: “bolas e raquetes, boliche, futebol de botão, peteca, jogos de montar, mini-laboratórios, quebra-cabeça mais difíceis e ferramentas para construção de brinquedos”.

O período das operações formais é a partir dos 12 (doze) anos. Aqui os chamados jogos de adulto, ou jogos sociais, podem propiciar, além de informações, muita diversão, pois costumam tratar de temas atuais.

Após breve comentário sobre os brinquedos, deixa-se a seguinte frase de Rudolf Lanz (apud CUNHA, 2001, p. 33): “o bom brinquedo é o que conduz a criança a uma entrega calma a si mesma”.

Utilizando o brinquedo, a criança:

- inicia sua integração social;
- aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca.

Os brinquedos são convites ao brincar desde que provoquem vontade de interagir. “Um ursinho nos convida a abraçá-lo, uma bola nos convida a jogá-la e um quebra-cabeças nos convida a montá-lo” (CUNHA, 2001, p. 36). Mas o convite só será percebido se a criança tiver competência para isso, caso contrário, nem entenderá a mensagem, portanto nem se poderá decidir irá acertar o convite ou não.

Segundo Cunha (2001, p. 36), “a orientação para a escolha de brinquedos não pode ser baseada simplesmente no critério de indicação por faixa etária. Isto seria um grande erro, especialmente em um país como o Brasil, com tantas etnias misturadas e com tantas diferenças sócio-culturais”.

Cada criança tem seu ritmo próprio de desenvolvimento e características pessoais que a diferenciam das demais, embora os estágios do desenvolvimento, pelos quais toda criança passa, sejam semelhantes, a época e a forma como ele se processam podem variar bastante.

No segundo momento, as crianças desenvolvem jogos simbólicos, criam regras (vistas no item anterior) quando começam a se socializar, ou mesmo quando brincam sozinhas. Com o brinquedo, ela cria normas e funções que apenas têm significado naquela relação específica, representando uma parte do universo que conhece para, mais tarde, expandir seu raio de ação.

Pela observação dos jogos, o adulto tem condições de conhecer melhor a criança, e, o seu estado de espírito. Ela desenvolve seu lado emocional e afetivo,

como também algumas áreas de domínio cognitivo, tais como a capacidade de síntese, o jogo simbólico, etc.

Quanto ao aspecto mágico do brinquedo, este é mais difícil de ser analisado. Não se sabe a precisão por certos brinquedos que nos fascinam, e, remete a uma esfera de lembranças remotas, emoções engavetadas em algum canto da nossa memória. Imagens ancestrais, que transformam brinquedos em quase ritos, são brinquedos que nos relacionam com o universo:

- a água – descoberta de que objetos, como bolhas de papel, e rolhas, não afundam.
- o ar - pipas que dão piruetas com a força do vento.
- o fogo – fogos de artifício.
- a terra – bolinhas de barro atiradas ao alto.

E o faz-de-conta que impulsiona a criança a transformar materiais.

Gradativamente, o ato lúdico entre aprender e brincar vai se fragmentando. Brincar é prazeroso.

Geralmente o ato de brincar é mostrado como recompensa após o estudo. Isto está errado (ECKERT, 1993). O lazer não existe sem o trabalho? Esse fato é de tal maneira colocado e reforçado culturalmente, que a maioria dos adultos tem dificuldades em ocultar o lado do prazer no próprio trabalho e manifestam sentimentos de culpa em relação ao ócio. No ambiente escolar, isso é visível quando as primeiras aulas são de matemática, física, português, etc.

Com a ampliação do brinquedo, das estimulações, as indústrias absorveram tudo e passaram a fabricar e oferecer brinquedos prontos, alimentando toda a estrutura do indivíduo, que vai se formando e se fixando de acordo com os anseios da sociedade.

A função dos pais é de grande importância na formação de seus filhos (ECKERT, 1993). Por isso, tudo o que for feito irá influenciar na personalidade da criança, e é preciso que sejam estimulados e incentivados para desenvolver o comportamento de jogo exploratório.

No início, esta etapa consiste em que a criança observe e aproxime de objetos estimulantes, ou até mesmo pessoas, para que comece perceber o mundo, pois seu primeiro contato externo é com o corpo. É momento de explorar, tocar, reconhecer. Depois de pegar brinquedos e de reagir a estímulos sensoriais, a criança passa a perceber seu próprio corpo. Neste momento, cabe aos adultos

propiciar esta nova fase de descoberta e de reconhecimento, oferecendo brinquedos, objetos de manipulação que produz sons, que sejam coloridos, que balancem e que a criança possa puxar ou bater.

Jogos como esconder e bater palmas, oferecem estimulação de linguagem e de ritmo, como de práticas motoras. Jogos simples de tocar minha boca, sua boca, meu pé, seu pé, são formas de contato espontâneo entre pais e filhos. Mais tarde essas vivências ajudarão a criança a elaborar um conceito de corpo, ter experimentado possibilidades de perceber o seu corpo, ser mais espontânea e gostar de si mesma.

Para os ambientes pequenos, limitados, aconselha-se a colocação de móveis coloridos, para que o ambiente seja bastante estimulante. A criança criada fechada não desenvolve naturalmente, e sua percepção será reduzida.

No caso de criança deficiente mental (Eckert, 1993), tem que ser muito mais estimulante o ambiente, pois precisa de incentivo, de ser trabalhada para que socialize essa criatura na sociedade, porque em grande maioria, é relegada a uma escola e esquece que muito pode ser feito para a sua autoestima, para o seu crescimento. Basta acreditar, doar e ter muito amor. Diante disso, o profissional especializado deve sugerir aos pais brincarem com as crianças, mesmo em outros locais fora da escola.

A técnica do brinquedo pode contribuir muito para o desenvolvimento infantil, mesmo sendo uma criança normal ou deficiente. Na terapia, Klein (apud HUIZINGA, 1971, p.34):

percebe a necessidade de comunicação entre o paciente e a terapeuta, pois evidenciou que muitas crianças não possuem o domínio da linguagem, no entanto ela é capaz de transmitir as infinitas sutilezas que podem existir no universo das brincadeiras. Deve ser acentuada a importância do brinquedo para observação e avaliação, pois esta é a principal ocupação da criança.

É preciso conscientizar os pais de que o brinquedo é tão importante para o desenvolvimento da criança, quanto a aprendizagem da língua ou habilidades de leitura e escrita. Os pais podem até não perceber que a criança esteja evoluindo através do brinquedo, ignorando certos aspectos importantes. Uma vez esclarecidos, passam a encarar de forma diferente e até a incentivar.

Do mesmo modo, como há uma sequência evolutiva para a aprendizagem da linguagem, existe uma para o desenvolvimento do brinquedo, em consequência do nível que atingiram na atividade lúdica. Em se tratando de desenvolvimento lúdico da criança, o mesmo é observado quando ela manipula um ou mais brinquedos, interagindo com os colegas ou sozinha. Por exemplo: se uma criança tem 5 (cinco) anos cronológicos e ainda não adquiriu habilidade para arremessar uma bola com a mão, o especialista deve averiguar como está o desenvolvimento motor amplo e preciso da criança, sua habilidade de fala, seu comportamento no geral e como ela caminha (anda). O professor deve observar como a criança está brincando, sua atenção em relação ao objeto, sua capacidade imitativa e suas respostas sociais quando se relaciona com os outros. Deficiências nos jogos podem indicar a necessidade de intervenção, possibilitando, dessa forma, momentos lúdicos em que a criança tenha condições de se desenvolver e passar para o nível mais adiantado, proporcionando assim, a influencia no desenvolvimento geral.

Muitas vezes, o problema detectado pode estar na própria forma de conduzir a brincadeira, pois o educador deve permitir a recuperação das crianças carentes de afeto, ou até mesmo super protegidas através do jogo.

Desta forma, torna-se um momento de redescobrir e conhecer o valor do jogo para o desenvolvimento do ser humano, enquanto criança e, posteriormente, nas fases da adolescência e adulta.

1.1.3 As diferentes formas de brincar

O brincar de uma criança pequena constitui a expressão de seu mundo interno, suas ansiedades, emoções, desejos e recursos (WINNICOTT, 1999). É brincando que se aprende a transformar e a usar os objetos do mundo para nele realizar-se e inscrever os próprios gestos, sem perder o contato com a própria subjetividade (WINNICOTT, 1999).

Brincar envolve uma atitude positiva diante da vida. Por meio do brincar, pode-se fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, pois brincar é fazer. O brincar é uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. É como a vida, tem começo, meio e fim (PARENTE, 2006, p. 22).

Assim, as crianças pequenas têm necessidades de manipular objetos; por essa razão, mexem em tudo e jogam coisas ao chão. Para contornar problemas que essa necessidade pode causar, é preciso fornecer-lhes muitos objetos que possam ser manipulados sem perigo e ensinar-lhes que, assim como foi divertido retirar da caixa ou da gaveta, também pode ser divertido colocar as coisas lá dentro.

Desta forma, há diversas formas de brincar como:

Brincar sozinho – é importante, pois a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior. Quanto mais profundo for esse mergulho, mais estará exercitando sua capacidade de concentrar a atenção, de inventar e, principalmente de permanecer concentrado numa atividade qualquer.

Brincar de faz-de-conta – o faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

Como nos explica Cunha (2001, p. 23),

[...] às vezes, o faz-de-conta não imita a realidade mas, ao contrário, é um meio de sair dela, é um jeito de assumir um novo estado de espírito, como, por exemplo, quando veste uma fantasia de palhaço e vai para o fogão fazer comidinha, ou então, veste a fantasia de fada e vai, em seguida, correr e brincar de pegador.

Essa é uma das formas de brincar mais fundamentais para um desenvolvimento infantil saudável.

As crianças reproduzem cenas familiares e eventos que chamam sua atenção como festas de aniversários e cerimônias de casamento e dramatizam experiências vivenciadas no cotidiano (ida ao médico, compras no supermercado). A TV, o cinema, o teatro, as histórias de livros e revistas em quadrinhos também são estímulos para a criação de cenas (CRAIDY, 2001, p. 96)

Brincar com outras pessoas – como foi dito brincar sozinho é importante, mas brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem o estímulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar.

Ao brincar com outras pessoas, a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a

sua vez e interagindo de uma forma mais organizada (CUNHA, 2001, p. 24).

Brincar com outras pessoas pode ser imitar gestos, fazer um desafio ou partilhar de um jogo ou brincadeira.

Brincar em grupo – saber brincar em grupo é uma aprendizagem extremamente enriquecedora e indispensável a uma boa socialização. Dentro do grupo, a criança aprende a partilhar, pois somente assim haverá um resultado final, ou seja, com união. Na competência em grupo a vitória depende do conjunto. Assim, a interação grupal é muito enriquecedora e auxilia as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, e a fortalecê-las.

Brincar correndo, saltando, pulando: a atividade física gera um grande entusiasmo, em relação às crianças, pois, neste momento, elas gastam energia, desafiam os próprios limites e aprimoram o equilíbrio. A criança precisa de espaço para sentir do que são capazes; somente assim conseguirão autonomia.

Ao se pensar no espaço para as crianças deve-se levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, odores, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

Brincar experimentando e desenvolvendo habilidades: encaixar, empilhar, construir, montar quebra-cabeças são atividades que proporcionam exercício e desenvolvem habilidades, mas somente serão brinquedos se forem realizados com prazer. Brincando, a criança alcança níveis de desempenho bem mais altos porque não sente cansaço.

Brincar inventando: inventar, criar, todos podem, mas apenas se forem estimulados, motivados a fazê-lo. É preciso que a criança tenha alguma confiança na própria capacidade de criar, ou aceitar que mesmo que o resultado não seja bom, haverá boa aceitação do trabalho realizado.

Brincar aprendendo: aprender pode ser uma deliciosa aventura quando se aprende brincando. O brinquedo proporciona o aprender-fazendo e brincando. Através de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e até mesmo superar dificuldades de aprendizagem.

Brincar jogando e competindo: o jogo exige a parceria, tem a necessidade de ter parceiro. Dessa forma, como afirma Cunha (2001, p. 29), “a participação em um grupo, quando existe um objetivo comum a todos, é a melhor maneira de fazer com que as crianças se entendam e encontrem uma forma de interagir”. Exemplo: jogos de cooperação, no qual todos os participantes devem vencer o jogo, mas para isso devem agir juntos. Neste caso, tanto a derrota quanto a vitória pertencerá a todos. Jogar, competir e participar de atividades comuns são excelentes oportunidades para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer.

Brincar/Trabalhar: brincando, a criança pode aprender a gostar de trabalhar e, conseqüentemente, no futuro uma satisfação pessoal em escolher sua profissão. Entretanto, para que isso ocorra é indispensável que o interesse da criança tenha sido respeitado e, se possível, subsidiado pelos adultos que com ela interagem.

Brincando, a criança torna-se operativa. Brincar e trabalhar não são atividades opostas; podem chegar quase a ser sinônimas, logicamente se houver prazer na atividade realizada. Enfim a criança, brincando, aprende com toda a riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento.

1.1.4 A importância do brincar para a criança

Sabe-se que o brinquedo é visto como manifestação concreta de dominação, é um instrumento para se captar aspectos do modo pelo qual a sociedade é pensada, reproduzida, figurada e representada simbolicamente. Por meio dele, acredita-se ser possível fazer uma reflexão crítica sobre a formação social da criança numa sociedade capitalista, permitindo a discussão de como essa sociedade trabalha, forma, educa e adentra as crianças.

O brinquedo não está apenas ligado ao consumo, mas também ao controle da consciência das crianças que encontram nestes objetos um meio pelo qual externam sua inventiva para lidar com o mundo ao seu modo.

Existem diferentes tipos de visões acerca do brinquedo. No senso comum, o brinquedo é reduzido à inconseqüência através de expressões e atos. Para Spender (apud Cunha, 2001, p. 21), “as crianças brincam para gastar a energia excedente”. De acordo com Rosamilha (2006, p. 13) as crianças brincam porque:

- é um instinto que as leva a prepararem para a vida futura;
- a hereditariedade é o instinto que as leva a recapitular as atividades ancestrais importantes para o indivíduo;
- para descarregar as suas emoções;
- é agradável, o jogo é importante pelo seu aspecto;
- o brincar é um aspecto de todo comportamento; está implícito na assimilação que o indivíduo realiza em relação a realidade.

Analisando e criticando essas idéias ressalta-se alguns pontos para uma reflexão das relações entre adultos e crianças. Para adultos e crianças o significado do brinquedo é distinto. Para os adultos muitas vezes significa a conquista de algo que não teve na infância, ou ainda um meio de mantê-las quietas; para a criança, manipular o brinquedo, significa projetar-se no mundo. Para o adulto o brinquedo proporciona um afastar da realidade através do divertimento evitando a tomada de consciência. A criança mergulha no mundo que a rodeia por meio do brinquedo procurando construir essa realidade, que nem sempre é fonte de prazer. Por fim, na perspectiva do adulto, o brinquedo tende a desenvolver-se numa atitude de submissão, procurando afastar-se dos problemas reais. Para a criança é uma negação à passividade, pois é capaz de, através do brinquedo, negar situações reais adversas.

Uma das dificuldades em se definir o brinquedo está no fato de existir, em português, uma única palavra para designar o objeto e a ação: “brinquedo é o objeto individual que dá espaço para a imaginação da criança criar regras viáveis” (ECKERT, 1993, p. 45). Segundo Lanz (apud CUNHA, 2001, p. 33), “o bom brinquedo é o que conduz a criança a uma entrega calma a si mesma”.

Diante disso, ressalta-se que brinquedo é um objeto, palpável, finito, materialmente construído, podendo variar de forma de criação. Como se verá no Quadro 1, pode-se ainda destacar algumas características entre brinquedos, jogos e brincadeiras.

Quadro 1: Diferenças entre brinquedos/jogos e brincadeiras.

BRINQUEDOS	JOGOS E BRINCADEIRAS
- objeto.	- ação.
- prática individual.	- prática coletiva.
- regras momentâneas e subjetivas, respeitadas e esquecidas.	- regras de domínio do grupo e que deve ser seguida.
- descomprometimento.	- competitividade.
- finalidade: distração.	- destreza.

Fonte: Rosamilha, 2006, p. 15.

Tem-se, ainda, nos jogos, as convenções e regras, como já visto no presente trabalho (item anterior); e, nas brincadeiras, a presença viva da fantasia.

Em se tratando de brincadeira, segundo Vygotsky (1989, p. 110),

a criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira.

Na Dimensão sociológica do brinquedo, a criança não é convidada a participar da concepção e fabricação do mesmo, que é industrializado expressando determinações do modo capitalista da produção, mas nem por isso se conforma com seu significado aparente. De acordo com Vygotsky (1989, p. 110), “a criança reage de maneiras diferentes, recriando seu significado, percebe no brinquedo a oportunidade de inserção no mundo e sua modificação”.

Já na dimensão educacional, cada brinquedo esconde uma relação educativa. Ao fazer seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, construindo um novo objeto, seu instrumento para brincar. O brinquedo educativo chama somente para si

a competência pedagógica. Simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança. Trata-se, enfim, de imprimir à situação da brincadeira, vista como algo gratuito e sem finalidade imediata, um determinado tipo de aprendizado, que o brinquedo traz intrinsecamente.

Através do brinquedo educativo, a pedagogia aparece justaposta ao lúdico. O brinquedo passa a ser visto também como algo sério, conseqüente. Não é mais apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar o seu tempo, mas é um objeto capaz de educá-las e torná-las felizes. Com o brinquedo educativo, acaba-se a brincadeira, uma vez que fica abolida a inutilidade, que muitos enxergam nas atividades lúdicas infantis.

Pode-se argumentar que a grande diferença entre os brinquedos em geral e os educativos está na mensagem baseada em fundamentos da natureza pedagógica e psicológica. Dada a necessidade de correlacionar os brinquedos às diversas fases do desenvolvimento infantil, deve haver correspondência entre idade física e mental da criança e o brinquedo que mais se ajusta nesse dado momento.

Novamente Vygotsky (1989, p. 111) destaca que,

na concepção dos brinquedos educativos estão presentes dois tipos de orientação. Uma delas refere-se ao fato de a criança possuir uma consciência latente, mas adormecida, cabendo ao brinquedo educativo a função de despertá-la. A outra supõe a criança como alguém que ignora a si mesma, porque tem condições de compreender-se sozinha. A criança se recusa a ver no brinquedo seu significado óbvio e procura transformá-lo ao seu modo. Logo, a função do brinquedo educativo seria levar a criança a adquirir uma consciência verdadeira de si mesma, ou seja, sempre há em qualquer brinquedo um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas a serem transformadas ou assimiladas pela criança.

Resgatar as brincadeiras e brinquedos populares; utilizar o brinquedo educativo, admitindo que ensinar não é transmitir, mas sim dar continuidade e condições para que a aprendizagem efetivamente aconteça; é o principal objetivo de um professor consciente.

Olhar para criança em qualquer contexto exige, no mínimo, uma atenção especial, devido à particularidade de suas expressões. O desenvolvimento da criança se dá principalmente através do ato de brincar, que pode acontecer em várias situações. A própria descoberta do espaço e do corpo são brincadeiras que

estão no dia a dia da criança. Para a criança, não há um horário para atividades e é importante que o educador esteja atento às suas brincadeiras, pois é através destas que, muitas vezes, a criança expressa os seus desejos, conta sua história.

Uma outra questão que merece ser abordada em relação ao brincar é a ausência de brinquedos, espaços completamente vazios onde para a criança só resta esperar sua hora dentro da rotina. Este treinamento de passividade mostra a concepção de uma criança como sendo incapaz de, sem a mediação do adulto, envolver-se e manter-se em atividades, sejam estas isoladas ou compartilhadas com outras crianças.

Vê-se, também, como é importante colocar a necessidade de garantir espaços e objetos personalizados que possibilitem o desenvolvimento da identidade pessoal.

1.2 O jogo

1.2.1 Por que o jogo?

O jogo é um aprendizado que se repete a cada dia na vida de cada um, de cada grupo. O jogo desafia. O jogador quer vencer e, para isso, vai encontrar ou produzir meios que, dentro dos limites definidos, levarão à vitória.

Segundo Pereira (1995, p. 6), o jogo possibilita ao professor uma aproximação ao mundo mental da criança, quando ele:

- conversa sobre as ações sujeito;
- analisa estas ações junto a ele;
- propõe-lhe comparar as jogadas entre si;
- pede justificativa para suas ações.
- possibilita ao jogador considerar, em cada jogada, diferentes probabilidades e eliminar aquelas que prejudicam os objetivos da atividade.

Assim destacam-se os pontos positivos de sua utilização, ou seja, por que ele deve ser utilizado:

- afasta a inibição e a culpa, e possibilita, simultaneamente, adaptação ao mundo externo e à fantasia e, daí, à abstração;
- favorece a socialização e, portanto, ajuda a minimizar o egocentrismo;

- permite que as crianças interpretem as regras estabelecidas, chequem as interpretações obtidas até chegarem a um acordo, discutam a pertinência dessas regras e criam outras; isto ajuda a criança a entender outros pontos de vista, possibilitando-lhe reforçar, modificar ou mudar o seu;
- possibilita uma boa integração dos canais de recepção e processamento de informação – canal visual, canal auditivo e canal cinestésico (tátil). Como cada criança difere na preferência que dá a esses canais, o jogo permite ao professor atender à maioria das crianças;
- causa uma reação positiva à criança que, então, participa dele com boa vontade, não mede esforços e dá o melhor de si para realizá-lo. Ou seja, dada uma atividade através de jogo, a criança participará dela espontaneamente, sem obrigatoriedade ou intimidação;
- os jogos permitem à criança adquirir muitas habilidades intelectuais como: desenvolvimento de raciocínio lógico, habilidade de identificar padrões matemáticos, habilidade de classificação, etc.;
- ajuda às crianças a adquirirem habilidades físicas e emocionais;
- proporciona um canal natural para o extravasamento da energia extra da criança;
- prepara a criança para as situações mais complexas da vida real, uma vez que, participando do jogo, ela desenvolve muitas habilidades e estratégias (LIMA, 1997, p.4).

A aprendizagem por meio do movimento do jogo envolve a relação funcional entre o corpo e a mente. Essa linha tem sido estudada a muito tempo, e teóricos recentes, como Piaget (1952) mostrou os estágios que esclareceram muitos adeptos do desenvolvimento infantil.

Há crianças, cujas habilidades perspectivas são formadas, desenvolvidas e ampliadas através do jogo, a meu ver, é a criança que se torna livre para bem aproveitar a instrução e aprender com independência. Quanto maior o desenvolvimento das habilidades perceptivas, maior a capacidade para tornar a aprendizagem efetiva (HEDGES e HARBIM, citados por RAMALDES ,1999, p.33).

A relação entre movimento e cognição é enfatizada por Goldan (apud HUIZINGA, 1971, p.35), que é da opinião que “as experiências de movimento aumentam a função cognitiva, porque o movimento é a chave do desenvolvimento da percepção, que começa através de uma grande variedade de experiências sensoriais-motoras”.

O aspecto importante do jogo, o brincar como movimento, está na formação do autoconceito, a criança sentir e ver do que é, e do que não é capaz, perceber o

certo e o errado, o bom e o ruim, mundo esse que a criança vive durante o jogo social.

Segundo Pangrazi (1981, p. 32), “a criança deve ser capaz de experimentar diversas atividades, sem ter que comparar sua performance com os outros”. Isto irá ajudar a desenvolver uma atitude positiva através do movimento e atividades em geral.

Entretanto, o jogo, ao ser trabalhado no sentido educacional, produz efeitos melhores do que no desenvolvimento físico, como por exemplo, os sentidos, habilidades artísticas e estéticas, afetividade, socialização, vivência e comprometimento de regras éticas, além de desenvolver com mais afinco a inteligência.

De acordo com Rizzo (2001, p. 40), “o jogo motiva e por isso é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínios, através de sua ativação”.

Em suma, o desafio por ele proporcionado mobiliza o indivíduo na busca de soluções ou de formas de adaptação a situações problemáticas e, gradativamente, o conduz ao esforço voluntário (RIZZO, 2001). A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual (RIZZO, 2001).

Mas, e com as crianças chamadas especiais, mais propriamente as crianças com Síndrome de Down? É exatamente o que será retratado no último capítulo do presente trabalho.

2 – AS CRIANÇAS COM SINDROME DE DOWN

2.1 O nascimento da criança com Síndrome de Down

O nascimento de uma criança é um evento importantíssimo na vida familiar. Os pais passaram nove meses imaginando como seria seu bebê e qual o efeito que ele teria sobre a família (PUESCHEL, 2005).

Para Prado (1981, p. 23),

O conceito de família pode variar de acordo com o tipo de sociedade, cultura mas historicamente o conceito mais comum é o da família nuclear que engloba um casal e seus filhos, não importando se há ou não poligamia, poliandria, licença sexual ou qualquer outro tipo de interferência ou adicional, desde de que a unidade casal e seus filhos sejam mantidos.

Novas relações, papéis e responsabilidades foram previstos para as necessidades sociais e econômicas da família. Ao mesmo tempo, foram tomadas providências de natureza prática, com relação a cuidados básicos, roupa, espaço e mobiliário. Tanto parentes quanto amigos e colegas de trabalho dirigiram sua atenção aos futuros pais e o nascimento esperado tornou-se o principal assunto das conversas. Durante a gravidez, muitos pais chegam a sentir e a comentar suas preocupações naturais sobre a possibilidade de que algo possa ocorrer de “anormal”, mas geralmente esse sentimento é passageiro, principalmente quando não houve nenhum problema durante a gestação e nenhum membro da família apresenta alguma deficiência (PUESCHEL, 2005).

Finalmente chega o grande dia: nasce o bebê. Será que as expectativas dos pais se realizarão?

Se o recém nascido apresenta uma deficiência, é possível que os pais logo percebam que algo não está certo. Sentem certa tensão e ansiedade na equipe

médica que assistiu ao parto ou naqueles envolvidos nos cuidados pós-natais ao casal e ao bebê. As enfermeiras parecem contidas, assustadas. “O médico explica que há preocupação sobre o estado de saúde do bebê. É possível que os próprios pais tenham percebido algo diferente quanto à aparência do bebê. Sentem medo”. (PUESCHEL, 1993, p. 24). Em seguida, o médico informa-lhes que seu filho é portador de síndrome de Down¹.

Algumas pessoas procuram escapar dessa realidade aterradora por meio da esperança de que tenha havido um engano, que o teste cromossômico comprovará que o médico estava errado e que seu filho será uma exceção. Ao mesmo tempo, os pais podem se sentir culpados por terem em tais pensamentos. Todavia, estas são reações perfeitamente naturais perante uma crise, refletindo a necessidade de todos os seres humanos de escapar de situações e aparentemente insustentáveis.

Quando os pais são informados de que a síndrome de Down ocorre uma vez de cada 800 a 1.100 nascimentos, não podem evitar se questionar por que isso aconteceu justamente com eles. A maioria das pessoas busca uma explicação ligada ao seu comportamento pessoal ou ao daqueles próximos a elas. Procuram algo que ocorreu e que possivelmente ignoraram. Podem culpar-se a si mesmos ou a outros, pois parece ser mais fácil culpar alguém ou algum evento pelos sentimentos dolorosos do que relacioná-los a abstrações estatísticas.

2.2 Síndrome de Down - definição

A trissomia do 21 é a anomalia cromossômica mais comuns em humanos. Ela afeta uma em cada 600 a mil crianças. “O bebê tem um padrão de prega na pálpebra, face achatada, defeitos cardíacos frequentes ou outras anomalias internas e geralmente tem um certo grau de retardo mental” (BEE, 1998, p. 43). Veja a figura 1 de uma criança portadora da síndrome de Down:

¹ Também chamada de mongolismo e trissomia do 21. (BEE, 1998, p. 43)

Figura 1: Menina portadora da síndrome de Down – olho peculiar e rosto achatado



Fonte: BEE, 1998, p. 43.

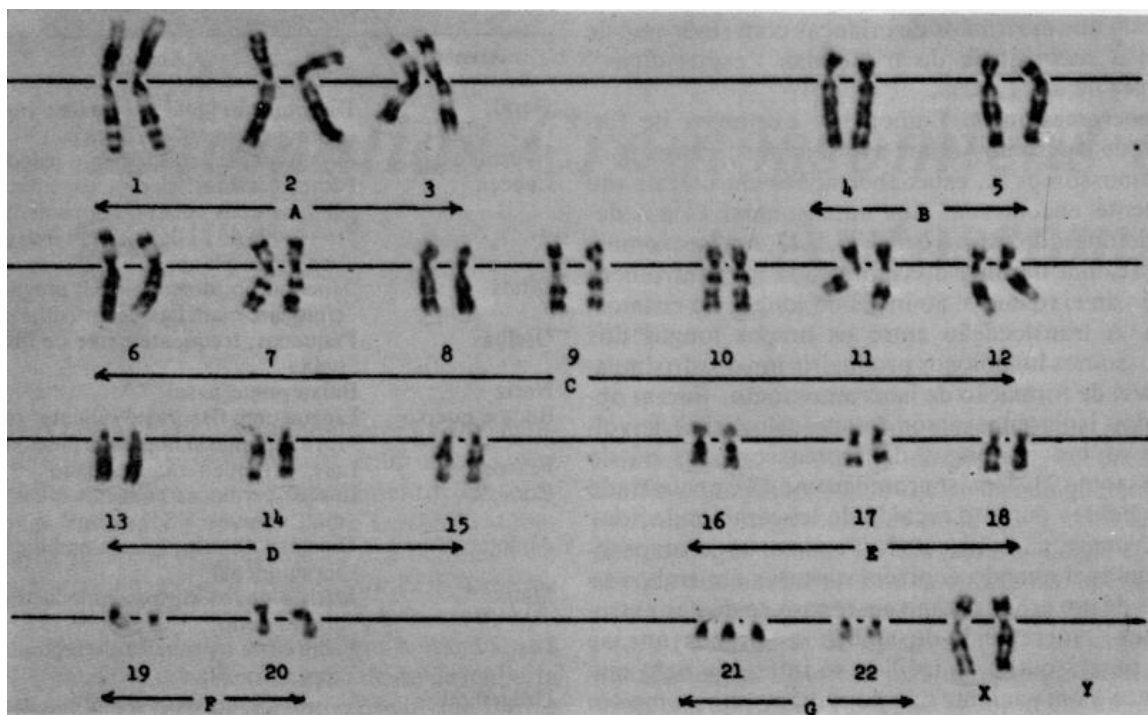
Este padrão, “que incide em aproximadamente um entre 800 nascimentos” (REED apud BEE, 1998, p. 43), ocorre porque o cromossomo vinte e um não se separa adequadamente durante a meiose² (FIGURA 2).

Uma das células germinativas acaba ficando com dois cromossomos número 21, enquanto a outra fica sem. A célula com um cromossomo a menos geralmente não sobrevive, mas a célula com um extra pode sobreviver. Entre as mulheres, o

² Meiose: A meiose é o processo que se verifica tanto nos órgãos sexuais masculinos quanto femininos. Através da meiose os gametas ficam com o número de cromossomos reduzidos à metade, ao estado denominado haplóide. Quando o gameta de origem materna se une ao gameta de origem paterna o número de cromossomos característico da espécie é restabelecido. A meiose é um processo divisional, que, a partir de uma célula inicial com $2n$ cromossomos, leva à formação de células filhas com metade desse número. Também é definida como o processo que envolve duas divisões sucessivas do núcleo, acompanhada de uma só redução no número de cromossomos. A divisão meiótica compreende 2 fases: a reducional (meiose I) e a equacional (meiose II). Retirado do site: <http://www.ufv.br/dbg/labgen/divcel.html>. Acesso em 10 nov.2010.

risco desse padrão desviante é maior para as mães de 30 ou 35 anos do que para as mães na casa dos vinte.

Figura 2: Portadores de Down têm três cópias do cromossomo 21 (o menor de todos eles), em vez de duas, como os indivíduos normais



Fonte: BEE, 1998, p. 43.

Segundo Pueschel (1993, p. 77),

Os genes do cromossomo 21 adicional são os responsáveis pelo desenvolvimento alterado de certas partes do corpo durante os estágios iniciais de vida do bebê em gestação (embrião). Entretanto, não se sabe como estas mudanças ocorrem ou de que forma os genes do cromossomo extra interferem com a seqüência normal do desenvolvimento. Além disso, não se pode explicar por que algumas crianças com Síndrome de Down apresentam certas características ou condições, enquanto outras com o cromossomo extra não.

Até bem recentemente, pensava-se que esta divisão celular inadequada ocorria apenas no óvulo e nunca no espermatozóide. Mas o trabalho de Magenis (apud BEE, 1998, p. 43) e seus colaboradores mostrou que “talvez 25% dos casos de síndrome de Down ocorram devido à divisão celular inadequada no espermatozóide”. Portanto, tanto o pai quanto a mãe podem ser fonte desta anormalidade específica.

De acordo com Toledo (2006, p. 29),

A maioria dos casos de trissomia resulta em conseqüência tão desastrosas que o embrião não consegue sobreviver e é rejeitado. No entanto, o 21 é menor dos 23 cromossomos, e três cópias dele talvez não sejam um problema tão grave, já que os embriões com trissomia dos 21 sobrevivem. Os geneticistas descobriram que em 95% dos bebês nascidos com trissomia do cromossomo 21 todas as células do corpo têm 47 cromossomos. Cerca de 2% têm trissomia em mosaico, caso em que apenas algumas células do corpo possuem a terceira cópia. Os outros 3% têm trissomia por translocação, único tipo hereditário de síndrome de Down. Neste caso, apenas algumas partes do cromossomo 21 são duplicadas e se ligam a outros cromossomos.

Leite (2006) comenta que há três tipos principais de anomalias cromossômicas ou variantes referentes a Síndrome de Down.

- *trissomia simples (padrão)*: a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células (ocorre em cerca de 95% dos casos de Síndrome de Down). A causa da trissomia simples do cromossomo 21 é a não disjunção cromossômica [ESSE JÁ EXPLICADO].

- *translocação*: o cromossomo extra do par 21 fica "grudado" em outro cromossomo. Nesse caso embora indivíduo tenha 46 cromossomos, ele é portador da Síndrome de Down (cerca de 3% dos casos de Síndrome de Down). Os casos de mosaicismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.

- *mosaico*: a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (ocorre em cerca de 2% dos casos de Síndrome de Down). Os casos de mosaicismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.

É importante saber, que no caso da Síndrome de Down por translocação, os pais devem submeter-se a um exame genético, pois eles podem ser portadores da translocação e têm grandes chances de ter outro filho com Síndrome de Down (GRIFO NOSSO).

Júnior e Sproviere (2003, p. 18) comenta de modo bem enfático que a Síndrome de Down é,

[...] uma parte do grupo de encefalopatias não progressivas, isto é, que a medida em que o tempo passa, não mostram acentuação da lentidão do desenvolvimento, nem o agente da doença se torna mais grave. Uma criança com Síndrome de Down tem tendência espontânea para a melhora, porque o seu sistema nervoso central continua a amadurecer com o decorrer do tempo; o problema é que esse amadurecimento é mais lento do que o observado nas crianças normais.

Aprender o que a Síndrome de Down significa o primeiro passo importante. As pessoas utilizam diferentes recursos para obter informações. Membros da família e amigos podem não ser as melhores fontes de informação, já que eles, como os pais, podem associar a Síndrome de Down com os estereótipos ainda prevalentes. Um pediatra, com treinamento especial na área de distúrbios de desenvolvimento, pode representar um recurso confiável. Ele pode examinar a criança e fornecer uma perspectiva sobre como a criança se encontra em relação a uma população maior de criança com este diagnóstico (PUESCHEL, 2005).

2.3 Panorama histórico

Será que a Síndrome de Down esteve presente na humanidade desde os primórdios da civilização ou surgiu apenas em tempos recentes?

Para Pueschel (1993, p. 45),

Embora não haja resposta definitiva a essa pergunta, supõe-se que no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, ocorreram numerosas mutações de genes e modificações cromossômicas. Assim, muitas doenças genéticas e desordens cromossômicas conhecidas, inclusive a síndrome de Down, provavelmente ocorreram em séculos e milênios anteriores.

Assim, o registro antropológico mais antigo da síndrome de Down, segundo Pueschel (1993, p. 45), “deriva das escavações de um crânio saxônio, datado do século VII, apresentando modificações estruturais vistas com freqüência em crianças com síndrome de Down”.

Segundo Leite (2006),

[...] algumas pessoas acreditam que a síndrome de Down tenha sido representada no passado em esculturas e pictografias. Os traços faciais de estatuetas esculpidas pela cultura Olmec há quase 3.000 anos foram considerados semelhantes aos de pessoas com Síndrome de Down.

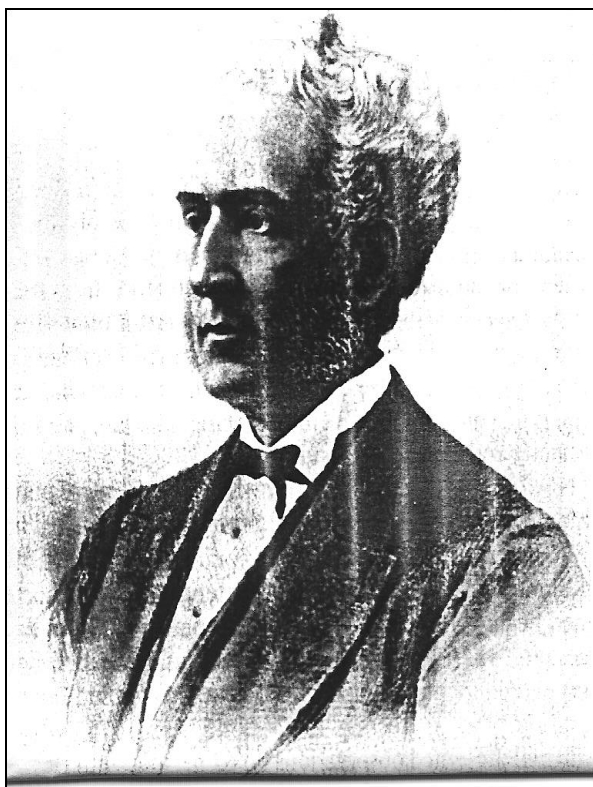
Apesar das conjecturas históricas citadas, “nenhum relatório bem documentado sobre pessoas com síndrome de Down foi publicado antes do século XIX” (PUESCHEL, 1993, p. 47).

Assim, “a primeira descrição de uma criança que presume-se tinha síndrome de Down foi fornecida por Jean Esquirol em 1838” (PUESCHEL, 1993, p. 48). Logo a seguir, “em 1846, Edouard Seguin descreveu um paciente com feições que sugeriam síndrome de Down, denominando a condição de ‘idiotia furfurácea’” (PUESCHEL, 1993, p. 48).

Mas foi em 1866 que John Langdon Down (FIGURA 3) publicou um trabalho no qual descreveu algumas das características da síndrome que hoje leva o seu nome. Down mencionou:

O cabelo não é preto, como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação (PUESCHEL, 1993, p. 48).

Figura 3 - John Langdon Down



Fonte: PUESCHEL, 1993, p. 49.

Down merece todo o respeito pela descrição das características de crianças portadoras de Síndrome de Down, assim distinguindo estas de outras com deficiência mental, em particular aquelas com cretinismo³. Portanto, acentua, que “a grande contribuição de Down foi seu reconhecimento das características físicas e sua descrição da condição como entidade distinta e separada” (SCHWARTZMAN, 2002, p. 55).

Novamente Pueschel (1993, p. 48) afirma que,

Down foi certamente influenciado pelo livro de Charles Darwin, A origem das espécies. Em conformidade com a teoria da evolução de Darwin, Down acreditava que a condição que agora chamamos de síndrome de Down era um retorno a um tipo racial mais primitivo. Ao reconhecer nas crianças afetadas uma aparência algo oriental, Down criou o termo “mongolismo” e chamou a condição, inadequadamente, de “idiotia mongolóide”.

Hoje sabe-se que as implicações raciais são incorretas. Por essa razão e também por causa das conotações éticas negativas dos termos *mongol*, *mongolóide* e *mongolismo*, terminologias desse tipo devem ser definitivamente evitadas quando se trata de Síndrome de Down, pois seu uso de tal terminologia poderia comprometer o potencial para a aceitação social dessas crianças, a justiça na alocação de educação e outros recursos, além da definição da política a longo prazo para a questão. Sim, pois chamar uma criança com síndrome de Down de mongolóide não é apenas um insulto degradante à criança, mas também uma descrição incorreta da pessoa, que, embora portadora de uma deficiência mental, é antes, de mais nada, um ser humano capaz de aprender e de participar bem em sociedade (PUESCHEL, 2005) . Portanto, nem educador, nem pais, nem sociedade deve rotular uma criança portadora de Síndrome de Down.

O autor comenta novamente que,

[...] no início do século XX, muitos relatórios foram publicados descrevendo detalhes adicionais de anormalidades encontradas em pessoas com Síndrome de Down e discutindo várias causas possíveis. Os progressos no método de visualização os cromossomos em meados dos anos 1950 permitiu o estudo mais preciso de cromossomos humanos, levando à descoberta de Lejeune

³ Uma desordem congênita da tireóide (PUESCHEL, 1993, p. 48).

(1950) de que crianças com Síndrome de Down têm cromossomo 21 extra (PUESCHEL, 2005, p. 50).

Entretanto, apesar de vários mistérios envolvendo a síndrome de Down terem sido desvendados, ainda existem muitas perguntas a serem respondidas que exigirão pesquisas futuras para oferecer a sociedade uma melhor compreensão desta desordem.

2.4 Expectativas de desenvolvimento

Este item comentará objetivamente a diversidade biológica observada em crianças com síndrome de Down e o que pode ser esperado com relação ao crescimento, desenvolvimento de habilidades e maturação.

Crescimento e características físicas:

O crescimento físico da criança com síndrome de Down é mais lento, ou seja, o crescimento em comparação as outras crianças enquadram-se numa extensão considerável de estatura (ZANGIROLAMI, 2006).

Segundo Pueschel (2005, p. 107),

Essa variação no crescimento é determinada por fatores genéticos, éticos e nutricionais: por função hormonal; pela presença de anomalias congênitas adicionais; por outros fatores de saúde; e por certas circunstâncias do meio ambiente. É de se esperar que uma criança com síndrome de Down, cujos pais sejam altos, seja mais alta que a média de crianças com síndrome de Down. Porém, é previsto que a criança subnutrida, o paciente com deficiência do hormônio tireóide ou o bebê com doença cardíaca sejam menores.

Em geral, a altura esperada de um adulto homem com síndrome de Down é de aproximadamente 1,42 m a 1,64m, enquanto a estatura da mulher é um pouco menor, entre 1,35m a 1,50m (ZANGIROLAMI, 2006).

Cada criança que nasce com Síndrome de Down tem sinais, características diferentes que podem ser identificadas e diagnosticadas. Abaixo no Quadro 2, para uma melhor compreensão, destacam-se essas características. Veja.

Quadro 2 – Esboço das principais características físicas das crianças com Síndrome de Down

PARTE DO CORPO	CARACTERÍSTICA FÍSICA
Cabeça	Tem um tamanho menor que o normal e, na parte de trás do crânio, é geralmente proeminente.
Fontanelas	Podem ser relativamente grandes e terem seu fechamento mais tarde que a criança normal.
Nariz	Pequeno e, na parte superior, é achatado.
Olhos	São ligeiramente amendoados com uma prega de pele nos cantos anteriores.
Íris	Pode apresentar manchas chamadas de "manchas de Brushfield".
Orelhas	Têm uma aparência pequena, bem como os lóbulos auriculares.
Boca	É, geralmente, relativamente pequena.
Língua	Tem tamanho normal apresentando uma séria hipotonia muscular, com tendência a ficar para fora da boca.
Dentes	São muito pequenos, geralmente mal formados e com problemas de implantação.
Pescoço	É tipicamente muito curto.
Mãos	São bastante pequenas, com os dedos muito curtos; podem apresentar um sulco transversal na palma da mão.
Dedo mindinho	Pode ter um tamanho bem menor que o normal e constituir-se de apenas duas falanges.
Pés	Pode apresentar um espaço considerável entre o primeiro e o segundo dedo, com um sulco entre eles na planta do pé.
Pele	Pode apresentar-se ligeiramente arroxeadada (cianótica) e, à medida do crescimento, tornar-se muito seca.
Cabelos	Tem fios muito finos, geralmente raios e lisos.

Fonte: PUESCHEL, 2005, p. 79-82.

Peso:

Este é um ponto que a criança com síndrome de Down merece atenção especial.

Pueschel (2005, p. 108) observa com muita clareza:

Como ocorrem, às vezes, problemas de alimentação na primeira infância, pode haver menor aumento de peso durante os primeiros anos. São principalmente aquelas crianças com anomalias congênitas associadas, como doença cardíaca severa, que apresentam aumento de peso lento. Durante o segundo e terceiro anos de vida, muitas crianças começam, gradativamente, a apresentar aumento de peso, e daí em diante o excesso de peso pode tornar-se um problema.

Dessa forma, é importante encorajar a adesão a uma dieta adequada, desde a primeira infância. E, para isso é preciso ter bons hábitos alimentares, uma dieta equilibrada, evitando-se alimentos com alto valor calórico e propiciando-lhe atividades físicas regulares (ZANGIROLAMI, 2006).

Desenvolvimento motor:

“Uma variedade de fatores pode causar um atraso no desenvolvimento motor de algumas crianças, tais como os defeitos cardíacos congênitos ou outros problemas biológicos ou do ambiente que possam interferir” (PUESCHEL, 2005, p.97).

Eis uma Tabela (1) comparativa de desenvolvimento motor de crianças com Síndrome de Down e crianças normais.

TABELA 1 - Marcos de desenvolvimento em crianças

	Crianças com síndrome de Down		Crianças "normais"	
	média (meses)	extensão (meses)	média (meses)	extensão (meses)
Sorrir	2	1,5 – 3	1	0,5 – 3
Rolar (de prono a supino)	6	2 – 12	5	2 – 10
Sentar	9	6 – 18	7	5 – 9
Arrastar-se	11	7 – 21	8	6 – 11
Engatinhar	13	8 – 25	10	7 – 13
Ficar de pé	10	10 – 32	11	8 – 16
Andar	20	12 – 45	13	8 – 18
Falar (palavras)	14	9 – 30	10	6 – 14
Falar (sentenças)	24	18 – 46	21	14 – 32

Fonte: PUESCHEL, 1993, p. 109.

Habilidades de autoajuda:

Abaixo mostra-se também uma tabela comparativa de habilidades de autoajuda de crianças com Síndrome de Down e crianças normais. Entretanto, a

prontidão da criança, seu nível de tais habilidades são fatores importantes que devem ser considerados (PUESCHEL, 2005).

TABELA 2 - Aquisição de habilidades de autoajuda em crianças

	Crianças com síndrome de Down		Crianças "normais"	
	média (meses)	extensão (meses)	média (meses)	extensão (meses)
Alimentar-se				
com os dedos	12	8 – 28	8	6 – 16
com colher/garfo	20	12 – 40	13	8 – 20
Utilizar vaso sanitário				
urina	48	20 – 95	32	18 – 60
fezes	42	28 – 90	29	16 – 48
Vestir-se				
tirar a roupa	40	29 – 72	32	22 – 42
colocar a roupa	58	38 – 98	47	34 – 58

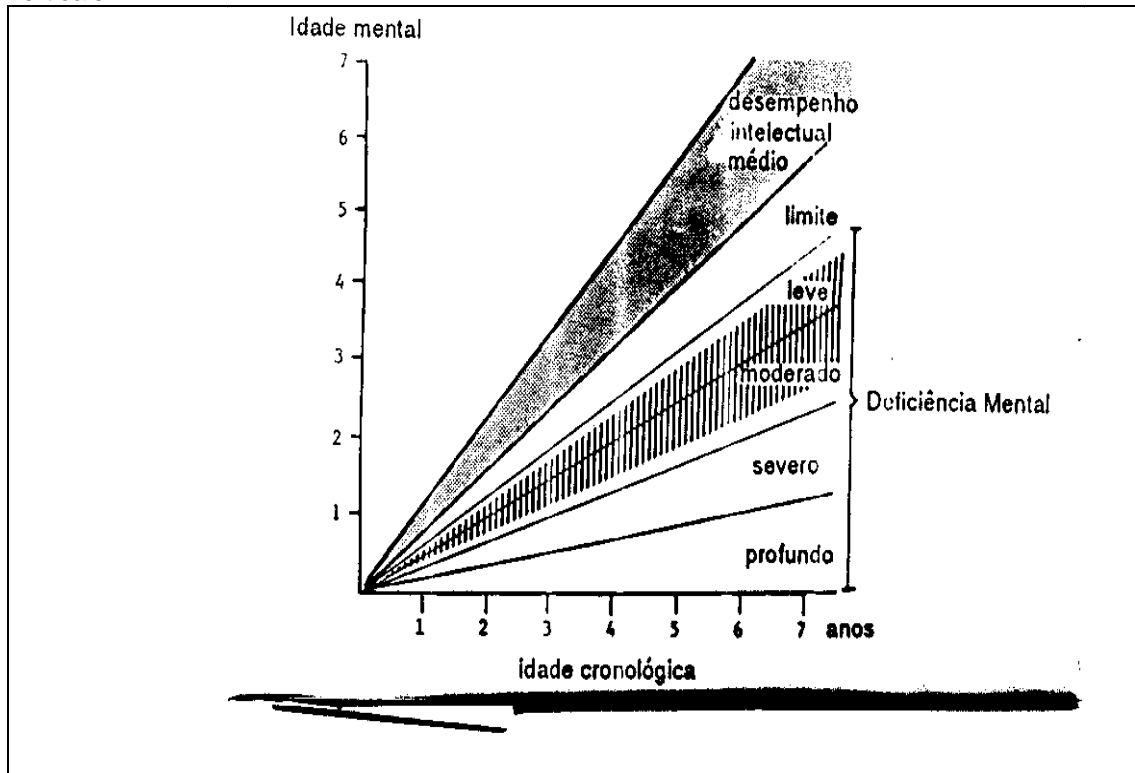
Fonte: PUESCHEL, 2005, p. 110.

Desenvolvimento mental:

No passado as habilidades intelectuais da criança portadora da síndrome de Down foram deixadas de lado, desvalorizadas, pois o que vinham dessas crianças era visto com desdém.

Hoje, relatos de estudiosos como Pueschel (2005) desmistificam e negam dados antigos de que crianças com Síndrome de Down geralmente apresentam retardo mental severo ou profundo, mas sim a maioria dessas crianças possuem um desempenho na faixa entre leve a moderada do retardo mental, como destacam as barras verticais na FIGURA 4. “Algumas crianças têm função intelectual limítrofe ou na faixa média-baixa, e somente algumas apresentam deficiência mental severa. Assim, há uma larga extensão cognitiva em crianças com Síndrome de Down” (PUESCHEL, 1993, p. 111).

FIGURA 4 – Área superior sombreada representa as crianças com habilidades intelectuais médias. Quando as crianças desempenham função abaixo do “limite”, considera-se que elas apresentam deficiência mental. A maioria das crianças com síndrome de Down apresenta função entre as faixas leve e moderada de deficiência mental, como indicado pelas barras verticais.



Fonte: PUESCHEL, 1993, p. 112.

Longevidade:

Segundo Pueschel (1993, p. 111), “não há dados de confiança disponíveis sobre expectativa de vida para pessoas com síndrome de Down”. Como o próprio autor diz, relatos sobre esse fator estão ultrapassados.

Baseando-se novamente no autor acima, comenta-se que, embora as crianças com Síndrome de Down demonstrem atraso em todas as áreas de função biológica, apresentam progresso constante em seu desenvolvimento global (PUESCHEL,1993). Sendo que é extremamente semelhante a função biológica de crianças que não possuem Síndrome de Down e as etapas e os grandes marcos são atingidos, embora em um ritmo mais lento (PUESCHEL,1993).

Movimentos:

A Tabela 3 apresenta comparação dos padrões de movimentos entre crianças normais e com Síndrome de Down com idade de 4 a 10 anos:

Como se pode ver por meio da Tabela acima a sequência é a mesma para todas as crianças, apenas a velocidade de progressão varia. Por isso estudiosos conceituosos como Holle (2001), Pueschel (2005), Schwartzman (2002), Júnior (2003), acham que o lúdico, a atividade lúdica é imprescindível para o desenvolvimento da criança e por que não dizer para a criança com Síndrome de Down que necessita de algo que o motive, que o integre mais á sociedade, que o inclua na escola de modo prazeroso. E também porque a alegria da descoberta de cada atividade lúdica, como jogos e brincadeiras é recompensador para a criança com Síndrome de Down (PUESCHEL, 2005). É o que será estudado e fundamentado no próximo capítulo.

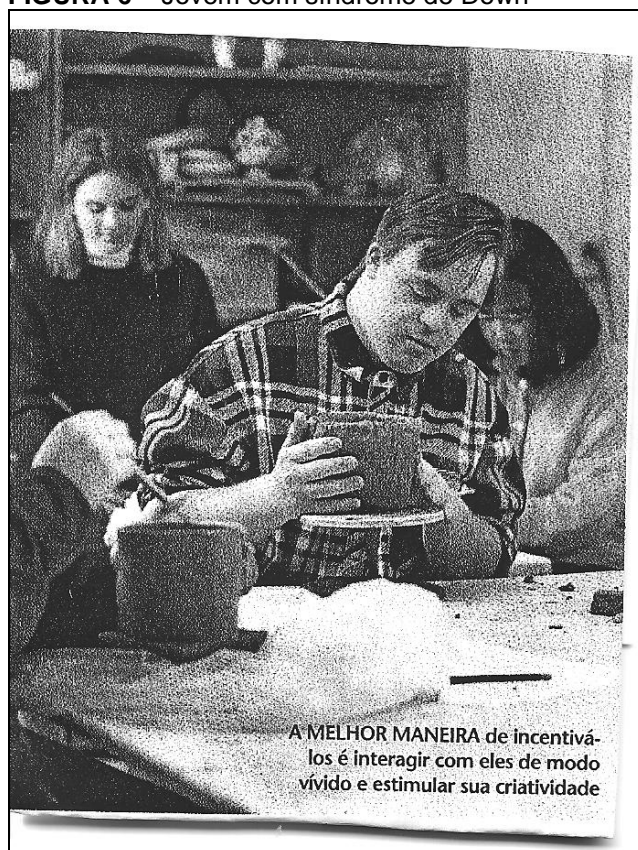
“Esta demora para adquirir determinadas habilidades pode prejudicar as expectativas que a família e a sociedade tenham da pessoa com Síndrome de Down” (HOLLE, 2001, p. 35).

Essas crianças apresentam uma alegria tão intensa que acabam contagiando pais, educadores e amigos, enfim, são crianças de uma sensibilidade sem igual que hoje não são mais criadas em instituições, elas conseguiram seu espaço na sociedade, sua inclusão. Segundo Santos (2001, p. 15), “um mundo inclusivo é portanto, um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa”.

FIGURA 5 – Criança com Down



Fonte: TOLEDO, 2006, p. 28.

FIGURA 6 – Jovem com síndrome de Down

Fonte: TOLEDO, 2006, p. 31.

Durante muito tempo, essas crianças eram rotuladas, privadas de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento porque não se acreditava que eram capazes. Todavia, atualmente já é comprovado que crianças e jovens com Síndrome de Down podem alcançar estágios muito mais avançados de raciocínio e de desenvolvimento.

3 – JOGOS E BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Os estudos relacionados a esse ponto são dotados de escassas bibliografias, mas procurou-se nesse capítulo trazer informações significativas ao leitor.

Atualmente a literatura sobre o “estudo dos portadores de síndrome de Down revela que as limitações físicas e intelectuais da criança podem ser modificadas por meio do manejo competente e do treinamento precoce” (TOLEDO, 2006, p. 35).

Feuerstein (apud PUESCHEL, 1993, p. 116) “tem afirmado em numerosas publicações que a inteligência, tal como é medida nos testes tradicionais, não é uma qualidade imutável, nas quais o adulto intervém entre criança e meio ambiente”.

Novamente, baseando-se em Pueschel (2005, p. 116) destaca-se que,

a maioria das crianças possui melhor potencial para a aprendizagem do que seus registros escolares indicariam e a criança com síndrome de Down não é uma exceção. Embora necessárias a qualquer criança, a exposição direta aos estímulos e às experiências de vida não bastam, freqüentemente, para modificar significativamente os padrões de aprendizagem de crianças com síndrome de Down. O que é exigido, portanto, é uma situação de aprendizagem mediada, na qual os pais ou o responsável pelo cuidado da criança selecionam o estímulo apropriado e desconsideram os inapropriados. Estratégias específicas são, então, utilizadas para aumentar os níveis de interesse, atenção e habilidade da criança. Tais técnicas de intervenção podem ser aprendidas e utilizadas com eficácia por pais e educadores de crianças com síndrome de Down.

Como já foi visto, o desenvolvimento motor de crianças normais segue uma seqüência relativamente típica. Atrasos motores são corrigidos se bem estimulados

desde cedo, por isso deve-se trabalhar com a criança com Síndrome de Down precocemente. Abaixo seu desenvolvimento motor:

Primeiro, o levantar da cabeça quando de bruços, seguido do lar, sentar-se, engatinhar, ficar de pé e andar. Mais tarde, observa-se atividades mais complexas como o correr, subir escadas, pular, saltitar. Habilidades de manipulação também emergem em seqüências previstas, tais como pegar, apertar, alcançar, puxar, empurrar e apanhar. Tais habilidades, em conjunto com outras das áreas sociais e cognitivas, são gradativamente incluídas em atividades que permitem à criança explorar seu ambiente de forma mais elaborada e detalhada. Embora a seqüência dos estágios de desenvolvimento motor seja relativamente determinada, a utilização da aprendizagem mediada eficientemente e as situações para a prática contribuem para a qualidade da aprendizagem motora, acelerando os estágios (PUESCHEL, 1993, p. 117).

Se na criança que não é portadora de Síndrome de Down, a aprendizagem das atividades acima exige uma boa parcela de prática e experiência, quanto mais trabalho, paciência, esforço e treinamento não serão necessários para a criança com Síndrome de Down, e talvez por mais dias e dias. Sim, pois essa criança tem que ultrapassar um enorme número de obstáculos que desaceleram o ritmo de sua aquisição de habilidades motoras, que como já foi falado é mais lento do que das outras crianças. Portanto, as crianças com Síndrome de Down são tão lutadoras que a cada realização sempre esboçam um sorriso como se estivessem agradecendo a elas mesmas pelo feito conseguido. É uma luta diária que pode ser auxiliada por brinquedos como bolas, carrinhos de empurrar; brincadeiras que não exijam corrida brusca e nem saltos; como por exemplo, a brincadeira de “pegar lugar nas cadeiras”, de passa anel; de roda com lindas músicas; pular corda, jogar amarelinha, jogos de imitação, subir em árvores, uso de brinquedos de parque como balanço, escorregador e gangorra. Mas todas essas brincadeiras e jogos devem ser trabalhados com cuidados pois,

Por exemplo, a fraqueza muscular e o tônus muscular pobre (hipotonia) dificultam o uso dos membros e do tronco para a criança com síndrome de Down, principalmente no caso de tarefas que envolvam erguer o peso do corpo contra a gravidade (pular, saltar e subir), levantar um peso ou trabalhar contra a resistência (empurrar um objeto ou pedalar uma bicicleta). Além disso, a maior extensão do movimento nas articulares (hiperflexibilidade) é causa freqüente de

instabilidade nas articulações, principalmente no joelho e no tornozelo. Assim, a criança com síndrome de Down pode ser comparada a um adulto com ligamentos fracos ou frouxos, que não tem estabilidade para pular bem ou saltar num só pé (PUESCHEL, 1993, p. 117-118).

A criança com Síndrome de Down, devido ao processamento mais lento de informações, pode querer aprender coisas mais devagar, sem tanta intensidade, pois elas demoram mais para obterem sinais de curiosidade e iniciativa. Assim, a tendência dessas crianças é se isolarem por não conseguirem acompanhar as outras em jogos e brincadeiras, por isso o educador deve tomar muito cuidado com o tipo e a qualidade dessas atividades lúdicas. Para que elas se socializem com mais intensidade e maior rapidez, jogos coletivos como “alerta”, “pega-pega” são ideais, mas o educador deve motivá-las diretamente com palavras de confiança e carinho. Além do que o educador deve possuir uma técnica para que as outras crianças aceitem as diferenças que a criança com Síndrome de Down possuem.

Bibas (2010) dá algumas dicas para o educador trabalhar com as crianças com Síndrome de Down, que querem ficar isoladas. Observe.

- ajudá-la e guiá-la na realização da tarefa, até que possa fazer sozinha. Deixar sempre claro este objetivo.
- distinguir o "não consigo fazer" do "não vou fazer".
- favorecer sua participação em jogos e atividades em grupo. Grupos de interesse favorecem o aprendizado.
- participação em todas as atividades sociais e culturais dentro e fora da escola.
- organizar apoio para oferecer sessões de brincadeira estruturadas na hora do recreio.
- a coordenação entre todos, professores, terapeutas e família, é fundamental.
- promover a conscientização sobre as deficiências através de, por exemplo, uma discussão com toda a classe ou a escola. É importante que os alunos se familiarizem com o colega com síndrome de Down, entendam seus pontos fortes, seus pontos fracos, sua capacidade e também reconheçam que ele tem as mesmas necessidades emocionais e sociais de todos e que cada ser humano tem suas habilidades e dificuldades.
- encorajar a participação do aluno em atividades extra-curriculares com os colegas da escola.
- tratá-la do mesmo modo que os outros alunos, exigindo dela o mesmo que é exigido dos outros (relativo à conduta).
- investigar qualquer comportamento inapropriado, perguntando a si mesmo por que a criança está agindo deste modo: a tarefa é muito fácil ou muito difícil? A tarefa é muito longa? O trabalho é adequado para a criança? O aluno compreende o que é esperado dele?

- reforçar o comportamento desejado imediatamente com sinais de aprovação visuais ou orais.
- encorajar o aprendizado cooperativo em trabalho com um parceiro ou num grupo pequeno.
- encorajar habilidades de independência e vida prática, por exemplo, dando-lhe responsabilidades - devolver livros, levar mensagens, etc.
- encoraja-lo a conhecer a si mesmo, respeitar a própria identidade, promovendo sua auto-estima e auto-confiança.
- assegurar que a criança trabalhe com colegas que sejam bons modelos em comportamento.
- desenvolver a flexibilidade para mudanças de tarefas.
- trabalhar a noção de consequência dos atos, das responsabilidades.
- trabalhar a inibição de condutas que dificultem a socialização, levando a criança ao auto-controle.
- é conveniente estabelecer regras claras e razoáveis.
- tanto a super-proteção quanto o abandono são atuações negativas.

Portanto, com ajuda adequada, a motivação e a aprendizagem ocorre, de fato, embora em ritmo mais lento. “Na verdade, o processo de aprendizagem é contínuo, tendo início já a partir do nascimento com a experiência o sugar, tocar, virar-se e erguer a cabeça, em conjunto com o olhar e ouvir” (PUESCHEL, 1993, p. 118). Embora estas atividades inicialmente ocorram de forma reflexa, são consideradas como resultantes de sensações prazerosas, que a criança repete com eficácia. Pueschel (1993, p. 118) mostra que,

Por exemplo, luzes brilhantes e coloridas, objetos em movimento incitam o bebê a virar a cabeça para olhá-los. Mais tarde, à procura de estímulos novos e mais interessantes, a criança explora uma variedade de vozes, cores, texturas e formas. Assim, o bebê logo descobre que seu esforço ativo o leva a várias recompensas.

Assim, pode-se dizer que crianças pequenas com Síndrome de Down necessitam de estímulo, encorajamento, orientação e mediação extras para se envolverem em atividades básicas de manipulação. “Precisam ser auxiliadas a explorar os objetos manualmente bem como visualmente e aplicar tais experiências ao aprendizado cognitivo” (GARCIA, 1991, p. 43).

Já na criança não portadora de Síndrome de Down, há uma certa agilidade, é espontâneo o aprendizado do uso das mãos simultaneamente e da transferência de um objeto de uma mão para a outra. Desta forma, é preciso praticá-lo, entretanto, com a criança que apresenta um atraso no desenvolvimento de habilidades e

motricidade fina. Um bom exemplo, é brincar de “palminha”, sendo que é uma maneira divertida de motivar a criança a usar as duas mãos simultaneamente. O educador deve auxiliar essa criança, segurando suas mãos nas mãos dele e bater junto cantando ou ao ouvir uma música. É que a criança começar a realizar tal ação, ela deve ser recompensada sempre com um sorriso, um abraço, um “muito bom” tudo de forma bem afetuosa; esse é o verdadeiro estímulo. Dessa forma à medida que ela progride nestas atividades, o educador, ou mesmo a mãe, ou pai, gradativamente, diminui sua assistência, mas sempre motivando a criança a fazer sempre tais atividades.

Outra sugestão de atividade bem fácil e interessante é quando o professor coloca suas mãos sobre as mãos da criança que segura uma bola para transmitir a sensação de segurar firmemente, com pressão. Depois, ele deve demonstrar à criança como são diferentes as preensões alternadas e soltar e de pegar com firmeza. O professor deve aumentar esta vigência, dando instruções dirigidas, consistentemente, como “segure” ou “solte”. O professor também pode tentar colocar as mãos da criança num pedaço de pau e depois demonstrar como uma mão pode soltar, enquanto a outra mantém a preensão. Essa brincadeira muitas vezes parece acelerar a habilidade de transferir um objeto de uma mão para a outra (PUESCHEL, 2005).

A criança, ao conseguir pegar e soltar o objeto das mãos, deve iniciar o jogo. A maioria das crianças começa a jogar sem ter muita consciência de sua ação. Ao balançar o braço para os lados, ela solta o objeto, que cai no chão para surpresa da criança. É interessante pegar o brinquedo do chão e devolvê-lo à criança, que, agora, tem o prazer de repetir a ação. “O ato de jogar é uma rica experiência e aprendizagem para a criança” (PUESCHEL, 1993, p. 154). Movimentos grossos e finos dos membros superiores estão envolvidos, e estabelece-se a coordenação viso-manual. Os conceitos de causa e efeito e as relações espaciais básicas podem ter suas raízes em vivências lúdicas precoces deste tipo. Assim, a criança deve ser encorajada a jogar, preparando-a para a atividade mais estruturada e complexa que é brincar de bola.

Pais de crianças com síndrome de Down se preocupam, muitas vezes, porque a criança pode jogar objetos pela casa indiscriminadamente. A criança pode não estar pronta para diferenciar entre os objetos apropriados para jogar e aqueles que “não pode”. “Se tais situações forem manejadas com limites efetivos e

persistentes, o jogar aleatório poderá ser impedido, sem privar a criança da oportunidade de se preparar para o jogar bola” (PUESCHEL, 1993, p. 154). É provável que agora a criança já tenha progredido até a etapa na qual demonstra muito interesse pelos objetos que se movimentam, particularmente aqueles que se distanciam ou se aproximam. Possivelmente, a criança já está pronta para descobrir que um objeto que “sumiu” não sumiu para sempre.

Infelizmente, o desenvolvimento mental durante os primeiros três anos de idade de crianças com Down se dá, em média, na metade da velocidade normal, o que significa que a maioria dessas crianças, aos 2 anos, está, em média, no mesmo estágio atingido por bebês entre 12 e 14 meses. Nos anos seguintes, o ritmo do desenvolvimento mental reduz-se a um terço daquele de uma criança normal. Agarrar com as mãos, engatinhar e andar são enormes desafios nos primeiros dois ou três anos de vida (TOLEDO, 2006, p. 28).

Dessa forma, o desempenho global da criança é influenciado por diversos aspectos do brincar da criança. O interesse, a destreza, a força muscular, o tempo de atenção e a experiência são alguns entre muitos fatores que podem resultar no sucesso ou fracasso do evento.

Com apoio e assistência apropriados, a criança com atraso de desenvolvimento pode tornar-se cada vez mais interessada em tarefas mais desafiadoras, desde que estas sejam apresentadas de uma maneira que garanta o prazer e o sucesso. Brinquedos de ação são preferíveis àqueles que podem ser pedagógicos mas não oferecem interesse e diversão suficientes. As tentativas da criança ao brincar devem sempre resultar em algum tipo de mudança visível e concreta em decorrência de seus esforços, “por exemplo, se ela aperta um botão, um palhaço pula da caixa, ou uma bolsa, contendo lindos tesouros, se abre” (PUESCHEL, 1993, p. 156) (GRIFO NOSSO).

O certo é apresentar apenas um ou dois brinquedos à criança por vez, enquanto os outros permanecem guardados num armário, ou baú de brinquedos que a criança já presenciou ser aberto e fechado. Um pouco mais tarde, os brinquedos podem ser trocados por outros. E como aponta Pueschel (1993, p. 156),

Ao fazer isso, a criança vivencia desde cedo um esquema organizado com certa ordem, sequência e controle dos impulsos.

Numa situação na qual há excesso de objetos interessantes apresentados ao mesmo tempo e a criança não tem maturidade suficiente para efetuar uma escolha isto não ocorre, o que faz com que ela passe de um brinquedo ao outro sem se beneficiar de nenhum.

É importante oferecer as crianças com deficiências de desenvolvimento ampla oportunidade para brincar com crianças sem deficiência. Quando há convivência com irmãos e seus amigos, essa interação ocorrerá espontaneamente, muitas vezes.

Crianças com síndrome de Down geralmente sentem-se mais à vontade num grupo com participantes um pouco mais novos. A idade cronológica, portanto, não deve ser um fator decisivo na escolha de companheiros para brincar e sim o nível de desenvolvimento da criança, sua personalidade e seus interesses.

O professor pode estruturar o ambiente para atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento social e de habilidades cognitivas, que encorajem o jogo imaginativo e a fantasia, que evoquem a fala egocêntrica por meio da personificação de bonecas e criaturas e que transfiram conhecimentos previamente adquiridos. Algumas atividades de brincar podem exemplificar isso:

[...] levar uma boneca a um restaurante de serviço rápido, no qual a criança precisa selecionar a comida, fazer o pedido, servir o alimento, consumi-lo e pagar a conta; uma visita ao zoológico — imitando ou criando movimentos e comportamentos de animais: organizando diferentes tipos de vendas, tais como uma padaria, doceria, ou loja de chapéus; e dramatizar uma história enquanto ela é lida ou que já foi lida anteriormente, utilizando gestos, movimentos e linguagem básica (TOLEDO, 2006, p. 30).

A maioria das crianças pequenas envolve-se espontaneamente em brincadeiras e jogos desse tipo, à medida que são expostas constantemente a experiência de vida real semelhantes.

A criança com síndrome de Down pode não processar a informação disponível tão prontamente quanto outras crianças. A mediação em situações como o faz-de-conta ou jogos de papéis ajuda a criança a melhorar suas habilidades sensório-motoras enquanto o aprendizado transcorre em ambiente menos competitivo e focalizado na velocidade de resposta. Assim, a criança é ajudada a adaptar-se gradativamente a um mundo real mais exigente (PUESCHEL, 1993, p. 158).

Segundo Mendes (1995, p. 36), “a participação da criança com Síndrome de Down nas brincadeiras e situações de faz-de-conta revelou que ela apresentava condições concretas e latentes para as brincadeiras conjuntas”.

Eis alguns exemplos de episódios de faz-de-conta no Quadro 3.

Quadro 3 - Episódios De Faz-De-Conta

Temas	Atividades
Atividades domésticas	Brincar de casinha, cuidados com a prole, brincar de família
Acontecimentos sociais domésticos ou micro-sociais	Casamentos, batizados, aniversários, velórios, enterros, etc.
Acontecimentos sociais não domésticos ou macro-sociais	Missas, passeatas, festa junina, rodeios, etc.
Papéis sociais	Profissões, médico, professora, etc.
Aventura	Brincadeiras de heróis, tesouro, monstros, guerra, polícia e ladrão, etc.
Transportes	Dirigir carros, avião, ônibus, trem, etc.
Esportes	Jogos como futebol, camping e pescaria
Edificações	Construção de casas, castelos, bolos, estradas
Manipulação de objeto/brinquedo com indícios de faz-de-conta	Quando a criança manipula o objeto ou brinquedo temáticos, utilizando as suas funções padronizadas socialmente, não se percebendo um tema explícito que indique a imersão dela em um episódio de faz-de-conta.
Representações apoiadas em imagens e letras	Inclui episódios de leitura simulada (revistas em quadrinhos e livros infantis) que têm imagens e letras, conversa com a imagem no espelho (quando não conseguimos deduzir qual papel está sendo representado pela imagem no espelho, apesar de notarmos pelos gestos e expressões faciais da criança-participante uma interação com a mesma) e conversa com gravuras e fotos das revistas (apenas imagens de objetos, animais, pessoas, etc.).

Fonte: MENDES, 1995, p. 40.

A escola para a criança com Síndrome de Down deve possuir no mínimo as necessidades especiais que ela tanto precisa. Como acentua Pueschel (2005, p. 180), “a escola deve oferecer uma oportunidade para as crianças envolverem-se em relacionamentos com os outros e deve prepará-las para, posteriormente, contribuir de forma produtiva para a sociedade”.

E o principal agente desta escola é o professor, o qual deverá estar informado para respeitar o ritmo de desenvolvimento da mesma. Assim, o papel do professor é muito importante, pois caberá a ele incentivar as ações para incluir a criança deficiente no grupo.

Segundo Toledo (2006, p. 32),

a criança com Síndrome de Down deve participar de brincadeiras na areia e na água, para estimulação de sua sensibilidade. Também na água podem ser realizados exercícios respiratórios de sopro e de submersão. Outras atividades comuns na infância também beneficiam o desenvolvimento psicomotor e global: pular corda, jogar amarelinha, jogos de imitação, brincadeiras de roda, subir em árvores, caminhadas longas, uso de brinquedos de parque como balanço, escorregador e gangorra. Posteriormente, a criança deve ter acesso às práticas esportivas, iniciando-se no esporte através da exploração e manuseio dos materiais e participando depois de jogos em grupo com orientação adequada (GRIFO NOSSO).

Esboço de jogos e brincadeiras para crianças com síndrome de Down:

→ A estimulação visual - o rosto humano, seguido por objetos coloridos e brilhantes. As brincadeiras na frente do espelho também devem ser iniciadas assim que o bebê fixar o olhar.

→ A estimulação auditiva - A voz humana é o primeiro estímulo auditivo. De acordo com Toledo (2006, p. 34),

[...] a música, cantada pela mãe, ou professor, mesmo tocada também é um estímulo que agrada, além dos brinquedos que produzem som, como chocalhos, papéis aluminizados, caixinhas de música ou qualquer outro tipo de objeto que produza som, como meio de estimulação.

→ A estimulação sensitiva – Para a criança com síndrome de Down, o contato com diferentes materiais, como brinquedos desde os mais “ásperos, lisos, de borracha, de ferro, de pano, de madeira, bem como o contato com a água e a

areia” (TOLEDO, 2006, p. 36) são oferecidos grandes demanda de estímulos sensitivos.

→ A estimulação social – Segundo Toledo (2006, p. 37), “banho de sol e os passeios ao ar livre são essenciais a rotina da criança com síndrome de Down”. Mendes (1995, p. 42) acrescenta-se que “deixar de dar contatos sociais a estas crianças, mesmo que inicialmente breves, pode prejudicar seu desenvolvimento e sua adaptação ao estilo de vida que tanto lutam para que seja de equilíbrio”.

Portanto, desde cedo a criança deverá experimentar estas sensações, pois o sucesso das crianças com Síndrome de Down na escola dependerá grandemente das experiências prévias em casa durante os anos anteriores ou a vivência na pré-escola.

Eis algumas atividades práticas retiradas do site Programa Postural:

1 – Os alunos devem ficar dispersos pela quadra, aos sinais do professor eles deverão cumprir o combinado:

Um apito = parar

Dois apitos = agachar

Três apitos = abraçar o companheiro

Objetivos: trabalhar a atenção e concentração.

2 – Com os olhos vendados os alunos deverão realizar um trajeto em zig-zag entre os cones.

Objetivos: desenvolver a percepção espaço – temporal.

3 – O aluno deverá caminhar paralelamente a arcos alinhados, fazendo com que a bola toque o solo no centro de cada arco.

Objetivos: desenvolver a coordenação motora.

4 – Seguir uma pessoa; o caminho de uma bola; a seqüência de toques de uma bola de borracha no solo; uma pena que cai; um passarinho que voa livre no jardim.

Objetivos: acompanhamento e identificação visual.

5 – Tocar diversos instrumentos como pratos, chocalhos, triângulos, tamboretas, e tentar acompanhar, com eles, o ritmo de uma musica breve e que esteja ao alcance deles. Ouvir juntos musicas escolhidas por eles.

Objetivos: Conhecimento e experiência dos sons.

6 – Desperte a atenção quanto as partes do corpo: a cabeça, a face, a nuca, o nariz, as orelhas, os olhos, a boca, o queixo, as bochechas; o tronco, o peito, a barriga, as costas; os membros superiores, os braços, os antebraços, os punhos, as mãos, os dedos; membros inferiores, as coxas, os joelhos, as pernas, os calcanhares, os pés, os dedos dos pés. Oriente quanto as funções das partes do corpo. Não individualize muito, parta sempre para o conjunto das informações e sua importância. Faça isso nos momentos certos e eduque.

Objetivos: reconhecimento, organização do corpo e sua imagem, consciência corporal.

“Aprendizagem, através da brincadeira, torna-se função motivadora, ajudando, assim, o síndromico de Down a desenvolver confiança em si e suas capacidades, começando a ter maior percepção a respeito do outro” (PEREIRA, 2010).

Segundo Garcia (1991, p. 45), os pais também devem colaborar e trabalhar em casa com os filhos que tem Síndrome de Down da seguinte maneira:

- Colocar brinquedos coloridos no quarto. Fazer aparecer e desaparecer objetos e pessoas à sua frente. Ponha-o ao espelho. Mude freqüentemente os objetos de lugar e não mantenha o bebê muito tempo na mesma posição.
- Falar com o filho, repetindo as mesmas palavras e expressões algumas vezes, e não utilizar linguagem complicada. Deixar ele ouvir música e cantar junto dele: o bebê aprecia som e comunicação.
- Deixar a criança olhar para a palavra impressa o tempo que for preciso para que ela aprenda e memorizar seu significado. Fazer jogos com as palavras, mudando-as de lugar, por exemplo, para demonstrar algumas regras gramaticais. Através da leitura a criança pode praticar frases que não é capaz de formar por si mesma, melhorar a articulação e aprender novas expressões. Dê-lhe tempo para aprender e não mostrar decepção se o processo for lento.
- Se os pais têm um computador em casa não deve hesitar em deixar o filho usá-lo. Há vários programas para crianças em áreas que vão da leitura a matemática. Os computadores ajudam bastante no desenvolvimento da criança porque despertam os interesses delas. Seu manuseio exige controle de mãos e estimula a capacidade de observação e de atenção.

Conforme proposta apresentada por Werneck (1995, p. 161), “o processo educativo do Portador de Síndrome de Down deve ser diferenciado, as decisões para a organização da sala, para as atividades a serem desenvolvidas nas salas são tomadas pelos alunos em conjunto, sob a orientação do professor”. Para melhor definir as áreas de trabalho que podem ser desenvolvidas simultaneamente numa sala, o espaço é organizado em cantos, cada qual com a sua especialidade como o canto do jogo, o canto da brincadeira.

E para finalizar o capítulo, deixa-se claro que o Brasil optou em construir um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, instituída em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao aceitar com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Como a Declaração de Salamanca é extensa, resalta-se alguns trechos:

“todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;

“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;

“as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;

“adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”;

“... Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos”.

CONCLUSÃO

Crianças que têm cromossomos 21, que, por acaso, estão dispostos de maneira especial são denominadas crianças portadoras de Síndrome de Down.

É doído para os pais que recebem uma notícia médica de que seu filho é portador de Síndrome de Down, pois eles sempre esperam que tudo dará certo, mesmo com pensamentos de desconfiança, apesar de inseguros com a chegada da criança. É uma mistura de sentimentos como uma sensação de medo, tristeza e acima de tudo de perder o chão num momento tão feliz. Talvez aqui essas crianças já enfrentam o primeiro ato preconceituoso, mas pode ser que também não seja assim, pois os pais se assustam com a novidade de ter um bebê diferente, que terá que enfrentar uma sociedade caótica, talvez uma escola que não o receba bem, ou mesmo que os próprios parentes o vejam como doente.

Mas, tudo isso passa com muito amor. Amor de pai e de mãe, logicamente que é verdadeiro, e dói. Um amor incomparável, capaz de lutar como animais por seu filho que perante a todos é diferente, necessita de coisas diferentes, terá um desenvolvimento mais lento, mas, também será demasiadamente carinhoso, sorridente. Essa é a criança portadora de Síndrome de Down.

E ao chegar a escola os pais deverão acompanhá-la e lhe dar suporte para um novo momento. Suporte este que, deve ser dado desde o nascimento, quando ao dar início ao tratamento, este deve ser realizado precocemente. Quanto antes melhor, para que a criança se desenvolva com mais evolução e se sinta rapidamente inclusa no meio social, na escola.

E, como se pode verificar por meio de pesquisas lançadas no presente trabalho, nada melhor desde o início do tratamento e da escolaridade, tanto o educador como os pais trabalhem com jogos e brincadeiras com as crianças

portadores da Síndrome de Down. E não importando a idade, mas o material para a idade certa.

Trabalhar com jogos e brincadeiras no fator aprendizagem, aproxima-se do trabalho mais gratificante e rico. Evidencia-se que o brincar, transformado em instrumento pedagógico na Educação, vai favorecer a formação psicossocial da criança para cumprir seu papel social e, mais tarde, como adulto.

As atividades lúdicas devem ser naturais, prazerosas a ponto de deixar as crianças portadoras da Síndrome de Down livres para aprenderem, seguras e confiantes de que vão conseguir realizá-las. Para isso, nada melhor que o professor saber como trabalhar e porque se está trabalhando aquele jogo, aquela brincadeira e naquele momento.

A socialização, na atividade lúdica, ocorre quando a criança é preparada nas aulas para organizar em grupos com a mesma quantidade; realizar jogos sem o professor; estabelecer as regras e os próprios alunos tentarem construir suas próprias regras. E é extremamente proveitoso, pois as crianças portadoras de Síndrome de Down, às vezes, podem se isolar, sentirem só, depressivas, pois veem outras crianças realizarem brincadeiras e jogos que talvez elas não façam do mesmo modo.

É importante dizer que todos os jogos e brincadeiras devem ser trabalhados com essas crianças, apenas o educador deve ter o cuidado de como serão trabalhadas e verificarem a questão do atraso motor de cada um.

Alguns brinquedos sugeridos, como blocos de construção, material para pintura e desenho, jogos, como dominó, loto, damas; jogos de circuito; carrinho de bonecas; livros de história são convites ao brincar desde que provoquem vontade de interagir. E essa vontade deve ser estimulada pelos pais e educadores.

Jogos como esconder e bater palmas, oferecem estimulação de linguagem e de ritmo, como de práticas motoras. Jogos simples de tocar minha boca, sua boca, meu pé, seu pé, são formas de contato espontâneo entre pais e filhos. Mais tarde essas vivências ajudarão a criança a elaborar um conceito de corpo, ter experimentado possibilidades de perceber o seu corpo, ser mais espontânea e gostar de si mesma.

Os jogos e brincadeiras fazem com que a criança com síndrome de Down se sinta estimulada pela delícia destas ações, cada vez mais incluída no ambiente escolar, e conseqüentemente, terá menos chance da exclusão escolar.

Assim, tem-se que o desempenho global da criança é influenciado por diversos aspectos do brincar da mesma, apenas falta paciência e dedicação de alguns educadores que ainda acham que as crianças portadoras de Síndrome de Down não são capazes. São apenas seres rotulados devido às necessidades especiais que necessitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BIBAS, Josiane Mayr. Jeitos de aprender. Disponível em: <http://www.reviverdown.org.br/pagina_aprendiz_jeitos.htm> acesso em: 08 nov. 2010.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CRAIDY, Maria. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3.ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- ECKERT, H.M. *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole, 1993.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- FRIEDMANN, Adriana, et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scrita, 1992.
- GARCIA , G.L.; Roth, M.G.M.; Sobreiro, B.P. Síndrome de Down: Manual de Orientação para Pais. Pelotas: UFPEL/Editora Universitária, 1991.
- HOLLE, Britta. Desenvolvimento Motor na Criança Normal e Retardada. São Paulo: Manoelle Ltda, 2001.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Cortez, 1971.
- JÚNIOR, Francisco Baptista Assunção. SPROVIERI, Maria Helena. Introdução ao Estudo da Deficiência Mental. São Paulo: Memon Edições Científicas LTDA, 2003.

KISHIMOTO, T.M. Jogos infantis - O jogo, a criança e a educação. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-contas. In Revista do Processo. Porto Alegre: Loyola, 1996.

_____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEITE, Leonardo. Síndrome de Down. Setembro, 2006. Disponível em: <<http://www.celgmed.com.br/impressao.asp?pub=82>> acesso em: 08 nov. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo – USP, 1995.

NASCIMENTO, R. A natação-nosso esporte arte. Belo Horizonte: Centro Gráfico, 1984.

OLIVEIRA, Paulo S. Brinquedos artesanais e expressividade cultural. São Paulo: SESC, 2006.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARENTE, Sônia Maria B.A. A criação da externalidade do mundo. In: Viver mente e cérebro. Coleção memória da psicanálise. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PEREIRA, Shirlei Praxedes. A criança com síndrome de down. Disponível em: http://unipe.br/blog/psicologia/?page_id=261 Acesso em: 10 nov. 2010.

PEREIRA, Maria das Graças Barbosa. Matemática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PUESCHEL, Siegfried. Síndrome de Down: guia para pais e educadores. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. Síndrome de Down/Guia para pais e educadores. Campinas: Papyrus, 2005.

RAMALDES, M.A. 100 aulas bebê a pré-escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

RIZZO, Gilda. Jogos interessantes: a construção do raciocínio na escola. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil. Saraiva: São Paulo, 2006.

SCHWARTZMAN, J.S. Síndrome de Down. São Paulo: Markenzie, 2002.

TOLEDO, Demétrio. Viver mente & cérebro. São Paulo: Pioneira, 2006.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANGIROLAMI, Tânia Regina. Diagnóstico Pré-Natal: Anomalias Cromossômicas - Síndrome de Down . São Paulo, LCK , 2006..

WERNECK, Cláudia. Muito Prazer eu Existo. Rio de Janeiro: WVA, 1995.