

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

O LÚDICO PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME  
DE DOWN

PONTAL DO PARANÁ

2005

VIVIANE MARIA KLEMTZ

O LÚDICO PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME  
DE DOWN

Monografia apresentada como requisito parcial  
Para a obtenção do título de especialista em  
Educação Inclusiva – Especial do Curso de Pós-  
Graduação em Educação Inclusiva, sob orientação  
da Profª Joseth.

PONTAL DO PARANÁ

2005

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	iii
INTRODUÇÃO .....	04
O lúdico promovendo o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down...	06
1.0 O que é a Síndrome de Down .....	06
1.1 Tipos de Trissomias.....	07
1.2 Características da Síndrome de Down.....	08
1.3 A Síndrome de Down e a Deficiência Mental .....	11
1.4 O desenvolvimento da criança com síndrome de Down .....	15
2.0 As atividades lúdicas e o desenvolvimento da criança SD .....	23
2.1 Os jogos e as brincadeiras presentes na aprendizagem da criança SD .	27
2.2 Classificação e evolução dos jogos: exercício, símbolo e regra.....	31
3.0 Porque matricular a criança SD na escola especial .....	35
4.0 A matrícula do aluno SD no ensino regular.....	42
5.0 A atividade lúdica socializando a pequena “Lilica” .....	47
CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	

## INTRODUÇÃO

Toda criança, com ou sem retardo mental, precisa de estímulos para aprender a engatinhar, sentar, andar, falar. A cada brincadeira nova, a cada ida ao circo ou ao parquinho, a cada música cantada, a cada passeio feito, a cada brincadeira na hora do banho ou durante a refeição, simplesmente, está-se estimulando essa criança.

Um bebê normal é naturalmente estimulado pelo ambiente que o cerca. Como sua percepção sensorial é bastante eficiente qualquer estímulo por menor que seja, é fonte de aprendizado e se transforma em subsídios para que tenha um desenvolvimento rápido. Com o bebê deficiente, estes estímulos precisam ser muito mais diretos, exagerados o suficiente para despertarem sentidos adormecidos.

“A inteligência é imprevisível e pode ser modificada. O ser humano não é um objeto imutável. Não interessa se o jovem ou a criança tem dificuldades, tem síndrome de Down, é autista ou cega. Se a criança não escreve, não lê, não conta, é preciso convencer os pais e os professores que isso pode ser mudado”. (Reuven Feuerstein, 1994)

A Síndrome de Down (SD) é a causa mais comum de deficiência mental. Ocorrendo uma vez em cada 600/700 nascimentos, constituindo a cromossomopatia mais freqüente no ser humano. Segundo estatísticas, nascem oito mil crianças com Síndrome de Down por ano, predominando o sexo masculino.

A SD é uma encefalopatia, isto é, a deficiência mental não se agrava, as características físicas não se acentuam. Entretanto, há uma predisposição maior a problemas de saúde, e com isso pode haver prejuízo na aprendizagem e na linguagem, aspectos que poderão ser sanados com o auxílio da atividade lúdica:

psicomotor, visual, auditivo, ortopédico, odontológico, psicológico, neurológico, endocrinológico, otorrinolaringológico, esportivo.

Na criança síndrome de Down, a abstração mental se encontra diminuída em diferentes níveis. Mas, mesmo assim, a grande maioria consegue utilizar essa abstração de conceitos perceptivos para aplicá-los numa representação simbólica, chegando à aprendizagem de símbolos gráficos como número e letras.

Com a estimulação adequada dominam conceitos como semelhanças e diferenças, razão pela qual podem discriminar forma, cor, posição, estabelecendo igualdades e contrastes. E a atividade lúdica fará parte desse processo de aprendizagem, visto que, o jogo visando à aquisição de conceitos e regras é muito importante para a criança em fase de educação infantil.

A possibilidade de ampliar e precisar determinada resposta estarão ligados à estimulação, que de forma sistematizada e planejada for realizada pelo profissional da área educacional. E quanto mais diversificado for o processo de aprendizagem, tanto melhor será para os alunos.

Neste trabalho veremos que Jean Piaget classifica o jogo em três tipos: exercício, símbolo e regra, e que cada um deles é específico de uma fase da criança. Bem como, demonstraremos que o lúdico é importante para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno síndrome de Down. As vantagens dessa atividade no aprendizado, a relação entre professor e educando e também, porque uns alunos SD vão para a escola de educação especial e outros para o ensino regular.

E para ilustrar o trabalho, uma experiência em uma escola de educação especial que vem dando certo: o lúdico ajudando na socialização de uma menina síndrome de Down.

O lúdico promovendo o desenvolvimento do aluno com síndrome de Down.

## 1.0 O que é a Síndrome de Down (SD)

Em 1866, o médico inglês John Langdon Down<sup>1</sup>, identificou entre uma população de crianças com retardo mental, algumas que se diferenciavam das demais por vários aspectos físicos. A aparência facial deste grupo lembrava a de indivíduos das raças mongólicas. Pelas suas características faciais estes indivíduos foram comparados aos da raça mongólica e esta condição foi denominada de 'idiota mongolóide'. Expressão que, devido a mutações lingüísticas, chegou ao Brasil como mongolismo, dando origem ao termo "mongolóide".

Hoje em dia, esse termo pejorativo foi modificado por Síndrome de Down, mas é comum vermos ainda pessoas falarem mongolismo. Somente em 1959, a origem cromossômica da patologia descrita por Langdon Down foi descoberta por Jerome Lejeune.

Nas últimas quatro décadas, muito se pesquisou e descobriu-se a respeito dessa patologia, e com isso a qualidade de vida e a longevidade das pessoas com síndrome de Down. Hoje em dia 40% das pessoas com SD têm sobrevida de 60 anos.

A SD é a causa mais comum de deficiência mental, ocorrendo uma vez em cada 600/700 nascimentos, e constituindo a cromossomopatia mais freqüente no ser humano. No Brasil, nascem oito mil crianças com SD por ano, com um leve predomínio no sexo masculino – 1,3 meninos: 1 menina.

---

<sup>1</sup> CURITIBA, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial. SEED, 1999.

Etiologia: os tecidos humanos são formados por células com formatos e funções diferentes, as quais têm em comum um núcleo com 46 cromossomos, ou seja, 23 pares enumerados de 1 a 22, em ordem decrescente de tamanho, além de um par de cromossomos sexuais (xx no sexo feminino e xy no sexo masculino).

### 1.1. Tipos de Trissomias

#### *Trissomia Livre do Cromossoma 21-*

Cariótipos: 47, XY, +21; ou 47, XX, +21. Nestes casos os pacientes apresentam em todas as suas células 47 cromossomas e não 46, e o cromossoma extra encontram-se no par 21.

Ocorre por acidente genético e em mais de 80% dos casos se deve a uma não disjunção cromossômica na meiose materna. O fator de risco mais conhecido que se associa a este acidente é a idade da mãe acima dos 35 anos.

Este cariótipo é encontrado em aproximadamente 92% dos casos de Síndrome de Down.

#### *Translocação –*

Cariótipos: 46,XY, t(..., 21); ou 46, XX, t(...,21). Aqui o paciente apresenta o número normal de cromossomas (46) em todas as suas células. No entanto ele tem um pedaço a mais do cromossoma 21 aderido a um outro cromossoma. Tratando-se assim de uma trissomia parcial e não de uma trissomia completa.

O cromossoma extra se fixa a um outro, e os cromossomas que mais frequentemente se encontram aderidos ao cromossoma 21 nos casos de translocação são os acrocêntricos 13, 14, 15, o próprio 21 e o 22.

Este cariótipo é encontrado em aproximadamente 5% dos casos de Síndrome de Down.

*Mosaicismo –*

Cariótipos: 46, XY/ 47, XY, +21; ou 46, XX/ 47, XX, +21. Nestes casos algumas células exibem cariótipos normais e outras trissomias livres do cromossoma 21. Casos assim ocorrem por acidente genético e não são familiares.

Geralmente, eles se devem a uma falha na divisão celular de alguma linhagem de células, após a formação do zigoto. Este cariótipo é encontrado em aproximadamente 3% dos casos de Síndrome de Down.

## 1.2 Características da Síndrome de Down

*As características externas da SD são:*

- Crânio: braquicefalia;
- Face: cavidade oral pequena, dentes pequenos e irregulares, aumento das amídalas linguais, palatina, adenóides, dorso do nariz plano, orelhas displásicas, sinofris, fissura palpebral oblíqua, epicanto, nariz pequeno;
- Pescoço: curto, com pele abundante;
- Abdome: hérnia umbilical, diastase do músculo reto do abdome;
- Mão: larga e curta, braquidactilia, clinodactilia do dedo mínimo, prega palmar única;
- Pé: braquidactilia, afastamento entre o primeiro e segundo pododáctilo;
- Aparelho locomotor: hipotonia muscular, hiperotibilidade articular;
- Ausência do reflexo de Moro;
- Pele: áspera e seca;
- Genitália: pouco desenvolvido (principalmente nos meninos);

- Distúrbios visuais: 70% aproximadamente têm miopia e 50% apresentam estrabismo – podem nascer com catarata congênita, 85% a 90% apresentam manchas de Brushfield (manchas esbranquiçadas de tamanhos variados e se localizam na íris);
- Distúrbios auditivos;
- Problemas cardiovasculares: cardiopatia congênita (operável).

*Características Psicológicas:*

- Deficiência mental em todos os níveis;
- Temperamento alegre, calmo, comunicativo e carinhoso (questionável);
- Bom ajustamento social e familiar;
- Gostam de praticar esportes (judô, natação, dança, outros);
- São teimosos, metódicos e detalhistas;
- Sexualidade, desperta interesse pelo sexo oposto;
- Namoro, nível da fantasia.

*Características Cognitivas:*

- Sua aprendizagem é lenta: oferecer o maior número de experiências e as mais variadas.
- Se cansa rapidamente e sua atenção não se mantém por tempo prolongado: trabalhar com a criança por períodos curtos.
- Seu interesse pelas atividades às vezes está ausente ou se mantém por pouco tempo: motivar essa criança com alegria e com objetos chamativos e variados para que se interesse pela atividade.
- Muitas vezes não consegue realizar a atividade sozinha: ajudá-la e guiá-la para realizar a atividade até que possa fazê-lo sozinha.

- Não se organiza para aprender os acontecimentos de vida diária: despertar-lhe o interesse pelos objetos e pessoas que a rodeiam.
- É trabalhoso recordar o que já conhece: repetir várias vezes as tarefas já realizadas, para que se lembre como são feitas e para que sirva.
- É lenta para responder às ordens que são dadas: esperar com paciência, estimulando-a dar uma resposta cada vez mais rápida.
- Não inventa, nem busca situações novas: conduzi-la a explorar situações novas e a tomar a iniciativa.
- Tem dificuldade em solucionar problemas novos, ainda que estes sejam parecidos a outros vividos anteriormente: trabalhar permanentemente, dando-lhe oportunidade para resolver situações de vida diária, não se antecipar, nem responder em seu lugar.
- Pode aprender melhor quando já obteve sucesso em atividades anteriores: conhecer em que ordem se deve ensiná-la, oferecendo-lhe oportunidades de êxito e seqüencializar as dificuldades.
- Quando conhece de imediato os resultados positivos: dizer-lhe sempre o que fez certo e animá-la pelo sucesso que obteve. Dessa maneira se consegue maior interesse e tolerância por mais tempo de trabalho.
- Quando participa ativamente da tarefa, aprende melhor e a esquece menos: planejar atividades nas quais seja a criança que intervenha ou atue como o personagem principal.
- Quando se pede para que realize muitas tarefas em curto espaço de tempo, se confunde e resiste à situação: selecionar as tarefas e reparti-las no tempo, de forma tal que não lhe angustie, nem lhe canse.

Embora as características físicas denunciem a criança com síndrome de Down, não podemos deixar de vê-la também como uma criança com deficiência mental. Às vezes leve; outras moderadas ou até mesmo severa. E é isso que irá diferenciar um aluno SD do outro.

### 1.3 A SD e a deficiência mental

No aluno com deficiência mental, o potencial de aprendizagem é caracterizado por graus de incapacidade adaptativa, em que mantém uma inferioridade mental global.

Para se obter limites quantitativos dos potenciais de aprendizagem, estabeleceram-se escalas de inteligência. Uma das mais reconhecidas classificações desses limites tem sido estabelecida pela American Association of Mental Deficiency (AAMD)<sup>2</sup>, e compreende os seguintes tipos:

TIPOS DE DEFICIÊNCIA MENTAL	STANFORD BINET - QI	WECHSLER - QI
Ligeira (mild)	68-52	69-55
Moderada (moderate)	51-36	54-40
Severa (severe)	35-20	39-25
Profunda (profunde)	< 19	<24

**Quadro 1.** – Tipos de deficiências, segundo classificações da AAMD.

Há outras classificações que vêm surgindo no plano educacional, e entre elas está a de Kirk, que tem sido aceita internacionalmente, e constitui o seguinte quadro:

<sup>2</sup> FONSECA, Vítor. **Educação Especial: Programa de Estimulação – uma introdução às idéias de Feurstein.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

	QI
Dificuldade de aprendizagem (slow learner)	80-90
Deficiência mental educável (educable mentally retarded – EMR)	50-55/75-79
Deficiência mental treinável (trainable mentally retarded – TMR)	30-35/50-54
Deficiência mental dependente (dependent mentally retarded – DMR)	<25-30

**Quadro 2.** – Tipos de deficiências, segundo classificações de Kirk.

Essas classificações serão úteis, mas terão que ser encaradas com várias limitações e cuidados seja no plano do diagnóstico, seja no plano educacional. As áreas motora e verbal é que indicarão se a criança tem ou não problemas mentais, visto que, são nos primeiros anos de vida que se desenvolvem os sistemas de respostas inatas (reflexos), que se coordenam, estruturam e autoregulam nos sistemas motores globais (postura, equilíbrio, locomoção, entre outros), e vai se complicando posteriormente em sistemas de motricidade fina (praxias ideomotoras e ideatórias, destreza, outros).

Fonseca enfoca a definição de criança deficiente aceita internacionalmente, e aprovada pela Council of Exceptional Children (CEC): a criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em:

- 1) características mentais;
- 2) aptidões sensoriais;
- 3) características neuromusculares e corporais;
- 4) comportamento emocional;
- 5) aptidões de comunicação;
- 6) múltiplas deficiências.

Até a ponto de requerer e de justificar a modificação das práticas educativas ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.

A identificação precoce da deficiência mental permite o conhecimento, o controle e a facilitação de fatores de desenvolvimento – motores, lingüísticos, perceptivos, cognitivos, sensório-motores. Isto significa que, quanto mais cedo detectar a deficiência mental, mais cedo poder-se-á trabalhar com essa criança nos âmbitos de reabilitação, estimulação precoce, desenvolvimento e reforço.

Afinal, a educação de uma criança com SD e conseqüentemente deficiência mental começa após seu nascimento. Não se podem esperar cinco ou seis anos para encaminhar essa criança e daí começar um programa de estimulação. Quanto antes iniciar essa estimulação, quanto antes ela se desenvolverá.

De acordo com os níveis de comportamento adaptativo de Sloan e Birch, 1955, as crianças com retardo mental:

#### LIGEIRO (*Mild*)

Na fase de 0 a 5 anos: Maturação e Desenvolvimento:

- Pode desenvolver aquisições de comunicação e de sociabilidade;
- Atraso mínimo nas áreas sensório-motoras;
- Não se distingue da criança normal senão numa idade mais avançada;

Na Idade escolar – 6 a 21 anos: Educação e Treino:

- Pode aprender aquisições acadêmicas até o sexto ano;
- Não pode aprender assuntos de nível secundário;
- Precisa de Escola Especial aos níveis de ensino secundário;

Adulto – 21 anos em diante: Ajustamento Social:

- Capaz de ajustamento social e vocacional;
- Precisa freqüentemente de supervisão perante situações econômicas e sociais sofisticadas.

#### MODERADO (*Moderate*)

Na fase de 0 a 5 anos: Maturação e Desenvolvimento:

- Pode aprender a falar e a se comunicar;
- Reduzida consciência social;
- Desenvolvimento motor satisfatório;
- Pode beneficiar-se de treino nas áreas de auto-suficiência;
- Pode ser orientado com uma supervisão moderada.

Idade Escolar – 6 a 21 anos: Educação e Treino:

- Pode aprender aquisições acadêmicas funcionais até o 4º ano de escolaridade se integrado na educação especial.

Adulto – 21 anos em diante: Ajustamento Social:

- Apto para ocupações qualificadas.

#### SEVERO (*Severe*)

Idade 0 a 5 anos: Maturação e Desenvolvimento:

- Desenvolvimento motor pobre;
- A fala é mínima;
- Não se beneficia do treino nas áreas da auto-suficiência;
- Poucas aquisições na área da comunicação.

Idade Escolar – 6 a 21 anos: Educação e Treino:

- Pode falar ou aprender a se comunicar;
- Pode ser treinado nos hábitos de higiene;

- Não aprende as aquisições acadêmicas funcionais;
- Beneficia-se de hábitos de treino sistemático.

Adulto – 21 anos em diante: Ajustamento Social:

- Pode contribuir parcialmente em tarefas completamente supervisionadas;
- Pode desenvolver comportamentos de autoproteção em envolvimento controlados.

PROFUNDO (*Profund*)

Idade de 0 a 5 anos: Maturação e Desenvolvimento:

- Grande atraso;
- Capacidades mínimas para funcionar nas áreas sensório-motoras;
- Necessita de cuidados maternos.

Idade Escolar - 6 a 21 anos, Educação e Treino:

- Registra-se algum desenvolvimento sensório-motor;
- Raramente beneficia-se de treino na área da auto-suficiência;
- Necessita de cuidados permanentes.

Adulto – 21 anos em diante; Ajustamento Social:

- Algum desenvolvimento motor e da fala;
- Incapaz de auto-manutenção;
- Precisa de cuidados e de supervisão permanente.

#### 1.4 O desenvolvimento da criança com síndrome de Down

O desenvolvimento motor de uma criança com SD segue os mesmos padrões que uma criança sem SD. Vejamos os marcos de desenvolvimento de crianças com e sem SD.

	Crianças com Síndrome de Down		Crianças “normais”	
	média (meses)	extensão (meses)	média (meses)	extensão (meses)
Sorrir	02	1,5 – 03	01	0,5 - 03
Rolar (de prono a supino)	06	02 – 12	05	02 - 10
Sentar	09	06 – 18	07	05 - 09
Arrastar-se	11	07 – 21	08	06 - 11
Engatinhar	13	08 – 25	10	07 - 13
Ficar de pé	10	10 – 32	11	08 - 16
Andar	20	12 – 45	13	08 - 18
Falar (palavras)	14	09 – 30	10	06 - 14
Falar (sentenças)	24	18 – 46	21	14 - 32

Como pudemos perceber não há muitas diferenças entre o desenvolvimento de uma criança sem e com SD. Haverá algumas variações de criança para criança, pois dependerá dos estímulos e da atenção que ela receberá, primeiro da família, depois da escola.

A estimulação precoce se fará necessário para o pleno desenvolvimento da criança SD, pois será a partir destes estímulos que a criança desenvolverá habilidades e assimilará o mundo à sua maneira. No bebê SD percebe-se certa fraqueza de seus músculos para realizar simples tarefas – sugar o seio ao mamar, sentar, e, portanto, quanto mais se trabalhar esse aspecto mais a criança terá oportunidades de progresso.

A respeito do desenvolvimento motor de crianças normais, vê-se que há uma seqüência – levantar a cabeça quando está de bruços, rolar, sentar-se, engatinhar, ficar de pé e andar. Na criança com SD, haverá muitos obstáculos para ela ultrapassar, devido ao seu tônus muscular ser pobre (hipotonia) e com isso dificultam o uso dos membros e do tronco, principalmente no que diz respeito a

atividades que envolvam erguer o peso do corpo contra a gravidade – pular, saltar, subir, empurrar um carrinho, uma bicicleta.

Daí a necessidade de se trabalhar com atividades que façam a criança se movimentar e fortalecer seus músculos. O dever de pais e professores será o de estimular e motivar essa criança para que ela consiga superar suas dificuldades, afinal, a criança SD demonstra certo atraso na iniciação de habilidades motoras como: chutar, sacudir-se, rolar.

Jean Piaget nos orienta a respeito do desenvolvimento normal de uma criança desde seu nascimento até a idade adulta. Ele o divide em estágios e/ou período e em cada um, explica qual os comportamentos que essa criança terá. A partir disso, poder-se-á compará-lo com uma criança SD e concluir se há muita defasagem entre um e outro.

O primeiro período: chamado *sensório-motor* está dividido em seis estágios que compreendem os dois primeiros anos de vida da criança.

-Estágio 1 (do nascimento até um mês), o recém-nascido apresenta um comportamento que caracteriza-se por reflexos inatos (buscar com os lábios, sugar, agarrar), que se tornam mais eficientes e combinam-se mutuamente na formação de esquemas primitivos, tais como buscar-e-sugar. O bebê é egocêntrico, sem qualquer consciência do eu como tal ou a distinção entre o eu e o mundo externo.

- Estágio 2 (um a quatro meses), através de descobertas acidentais, o bebê começa a definir os limites de seu próprio corpo. Repete seus movimentos para prolongar essas experiências, combinando, por exemplo, o olhar e o agarrar, formando assim uma organização mais complexa do comportamento, denominada preensão.

- Estágio 3 (quatro a oito meses), o bebê aprende a adaptar os esquemas

familiares e novas situações empregando-os para prolongar os espetáculos interessantes. Agora, seu interesse é mais com o mundo ao seu redor do que a si mesmo, procura alcançar os objetos, desde que possa vê-los, porém, o que está fora do seu campo de visão está fora da mente. Emprega os esquemas habituais de maneira mágica, como se considerasse suas ações capazes de determinar a ocorrência de eventos externos não-relacionáveis.

- Estágio 4 (oito a doze meses), podemos observar o surgimento do comportamento intencional, à medida que o bebê afasta os obstáculos do caminho ou usa a mão de um dos pais para alcançar o que deseja. Pode procurar os brinquedos parcialmente ocultos ou escondidos bem diante de seus olhos, emprega os esquemas conhecidos de novas maneiras, combinando-os e coordenando-os para adequá-los a novas situações. Seu comportamento antecipatório e sua imitação de sons revelam os primórdios da memória e da representação.

- Estágio 5 (doze a dezoito meses), a criança começa a experimentar sistematicamente, variando seus esquemas em um tateamento orientado. Empregam novos meios, tais como bastões e correntes para atingir os objetivos desejados, ou encontra novos usos para objetos já conhecidos. Pode encontrá-los onde o viu pela última vez, mas não interfere nos resultados dos deslocamentos não-vistos. Reconhece fotografias de pessoas e objetos conhecidos e pode acompanhar instruções verbais simples.

- Estágio 6 (dezoito a vinte e quatro meses), esse estágio é a transição sensório motora para a de representação. A criança inventa novos meios através da dedução mental; o tateamento por ensaio e erro já não é fisicamente executado, mas sim simbólica ou mentalmente. A criança se mostra capaz de deduzir os deslocamentos invisíveis de um objeto escondido; sabe claramente que este

continua a existir, mesmo quando não o vê (permanência do objeto). Começa a usar símbolos na linguagem e nas brincadeiras de faz de conta; recorda-se de acontecimentos passados e os imita na ocasião posterior. Demonstra orientação, intencionalidade e os primórdios do raciocínio dedutivo, juntamente com uma compreensão primitiva de espaço, do tempo e da causalidade, a criança está entrando no período da representação simbólica.

Segundo período: *pré-operacional* que vai dos dois aos sete anos.

No estágio pré-conceitual a criança opera em nível de representação simbólica, o que se evidencia na imitação e na memória exibida no desenho, no sonho, na linguagem e na atividade do faz-de-conta. Surgem as primeiras tentativas super generalizadas da conceituação, nas quais os representantes de uma classe não são distinguidos da própria classe (por exemplo, todos os cães são “o cão”).

Embora a criança atue de modo bastante realista no mundo físico, ainda é egocêntrico e dominado por um sentimento de onipotência mágica, presume que todos os objetos naturais estejam vivos e sejam dotados de sentimentos e intenções, porque isso é o que se dá com ela. Raciocina que ocorre coincidentemente entre si uma relação de causa e efeito; presume que o mundo seja como se afigura em seus olhos, não consegue conceber mentalmente o ponto de vista de outra pessoa.

Terceiro período: *operatório-concreto*, sete a doze anos.

Durante a primeira e a segunda série, há uma transição gradual para o período de operações concretas que se prolonga até a idade de onze ou doze anos. Neste estágio, a criança pensa logicamente sobre as coisas que experimentou e as manipula simbolicamente, como nas operações aritméticas. Atingiu o conceito de conservação e reconhece que uma xícara de leite tem o mesmo volume, quer seja

em um copo alto e estreito, quer em um baixo e largo. Uma conquista extremamente importante é o fato de ser agora capaz de raciocinar retrospectivamente e prospectivamente no tempo. A isso Piaget denomina reversibilidade; essa característica acelera imensamente o raciocínio do tipo “se  $2+2=4$ , então  $4-2$  deve ser igual a 2”.

Vemos aqui o espiral ascendente do desenvolvimento intelectual, evoluindo desde o conhecimento elaborado a partir das experiências concretas do período sensório-motor até a capacidade de representar simbolicamente essas experiências e, por fim, pensar nelas de modo abstrato. A criança na escola fundamental pode dispor as coisas em séries, classificando-as em grupos e executar outras operações lógicas. Se lhe mostrarmos um bastão “A” mais longo de que um bastão “B” e depois um bastão “C” mais curto que o bastão “B”, ela deduzirá que o bastão “A” deve ser logicamente mais longo que o “C”, sem precisar vê-los em um nível sensório-motor.

Quarto período: *operatório formal*, e compreende dos doze anos à idade adulta.

Em algum ponto em torno dos onze ou doze anos, a criança se torna capaz de raciocinar logicamente sobre as preposições, coisas ou propriedades abstratas que jamais experimentou diretamente. Essa capacidade de hipotetizar caracteriza o período de operações formais, o último e mais elevado período no modelo do desenvolvimento de Piaget. O estudante é capaz de raciocínio indutivos e dedutivos, baseados na forma de uma preposição dada; seu conhecimento do problema pode ser puramente hipotético, mas a despeito disso, é capaz de elaborá-lo até a sua conclusão lógica. Os exemplos desse tipo de raciocínio incluem problemas de matemática ou química, ou experimentos que manipulam diversas

variáveis de modo sistemático, levando em conta todas as permutações e combinações possíveis.

Dessa maneira, facilita entender quais as seqüências de desenvolvimento da criança com SD, isto é, sabemos que haverá um atraso em seu desenvolvimento e que por isso deve-se estimulá-la sempre que possível para que seu crescimento seja aparente.

A posição de um bebê com síndrome de Down quando deitado é atípica, pois ele fica com as pernas abertas e giradas para fora e com os joelhos dobrados. Tanto pais quanto educadores devem carregá-lo de maneira que essa posição não seja reforçada. Há de se encontrar uma posição que estimule esse bebê a movimentar os braços e as pernas, sem restrições.

Uma importante estimulação tátil dada ao bebê é o toque. Por meio dele o bebê receberá importantes experiências, e se aliado a estímulos visuais e auditivos, tanto melhor. Recomenda-se que o bebê seja colocado em superfícies com texturas variadas – cobertas grossas, lisas, ásperas, frias, quentes. Bem como, cobrir o bebê com tecidos de diferentes texturas e pesos, roupas leves ou quentes; tocar a criança de várias maneiras: alisar, esfregar, tamborilar, fazer cócegas, apertar levemente. Deixar que a criança lhe toque, colocando suas mãos em seu rosto, cabelos; e sempre cantar ou falar com a criança, pois o som da voz acalma e estimula a criança.

Deixar que a criança explore objetos e brinquedos com a boca, a exploração oral é uma experiência muito valiosa que deve ser encorajada na primeira infância. Isso ajudará a criança a perceber texturas, formatos, temperaturas e sabores.

Os bebês gostam de olhar a face humana, e a estimulação visual começará a partir do momento em a mãe encoraje seu filho a olhá-la; brinquedos coloridos,

chocalhos, papéis brilhantes também ajudarão nessa estimulação. Os móveis pendurados no berço são ótimos companheiros.

Mesmo os bebês muito novos distinguem sons, ritmos, tempos, pausas e níveis auditivos de frequências sonoras. A voz humana atrai e mantém a atenção da criança melhor que qualquer outro estímulo auditivo, por isso, conversar, cantar, alternar voz grave e aguda, cochichar, assoviar, silvar, assoprar; sorrir muito, rindo de maneiras diferentes, uma vez que os bebês reagem distintamente a cada uma destas expressões; utilizar sons e palavras produzidas com velocidades e ritmos variados e sons que vem de diferentes direções; cantar com variadas modulações de voz.

A estimulação do bebê com síndrome de Down será bem sucedida, se obedecermos alguns critérios:

- ✓ Ajudar somente o necessário, não realizando a atividade por ele;
- ✓ Incentivar a realização do movimento sem auxílio;
- ✓ Oferecer oportunidades para que a atividade seja repetida;
- ✓ Dar tempo suficiente para a realização da atividade;
- ✓ Exigir apenas o que ele está apto a realizar;
- ✓ Encorajá-la a cada esforço, ao invés de criticá-lo se não conseguir terminar a atividade.

E o brincar será uma das formas mais apropriadas para estimular a aprendizagem, ao mesmo tempo, que será um meio efetivo para que ocorra a interação dos pais com o bebê, ou do educador com o aluno, bem como estabelece o vínculo entre eles.

Dessa maneira, oferecer à criança brinquedos que despertem seu interesse, que possibilitem a experimentação, que estimule a novas descobertas, que explore

a sua imaginação permitindo que ocorra a aquisição de novas habilidades sejam elas cognitivas, de linguagem, motoras, afetivas ou sensoriais.

## 2.0 As atividades lúdicas e o desenvolvimento do SD

Após algumas semanas do nascimento, o bebê segura um objeto colocado em sua mão, por pura ação reflexa, Mas, com o passar do tempo, essa ação se torna prazerosa e intencional. Ou seja, o bebê gosta de pegar objetos para explorá-lo e para brincar.

Quando a criança demonstra que está pronta para estender a mão e pegar, os pais devem oferecer um brinquedo ou objeto de maneira que esse exija esforço para obtê-lo. Principalmente, para aquela criança que apresenta fraqueza muscular e necessita de maior estabilidade para realizar essas tarefas.

Crianças pequenas com SD necessitam de estímulo, encorajamento, orientação e mediação extras para se envolverem em atividades básicas de manipulação.

Uma vez que a criança tenha aprendido como pegar um objeto, ela terá que aprender a derrubá-lo, porque a criança com SD tende ficar o maior tempo possível com o objeto na mão, cabe aos pais ou educadores incentivá-la a abrir a mão e jogá-lo no chão, para assim sentir prazer no ato que acabou de cometer. Brincadeiras como “dá pra mim”, “obrigado” ou “pega” devem ser utilizadas simultaneamente com o gesto para estimular o uso da linguagem.

A permanência de um objeto é importante no desenvolvimento cognitivo; atividades como essas ajudam a apresentar a permanência de objetos, brincadeiras como ‘cadê o nenê’ e jogos de ‘esconde-esconde’ são excelentes para que essa

concepção seja associada.

O desempenho global da criança é influenciado por diversos aspectos do brincar da criança, isto é, o interesse, a destreza, a força muscular, o tempo de atenção e a experiência são alguns dos fatores que resultam no fracasso ou no sucesso da brincadeira.

Tanto falamos em desenvolvimento, que cabe aqui um adendo para explicar o que seria essa tão utilizada palavra: o termo desenvolvimento define o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida, no ato da concepção, e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade. Os comportamentos mais sofisticados, resultantes do crescimento e amadurecimento físicos e da estimulação variada do ambiente. (Coelho, 1990)<sup>3</sup>.

Por isso é importante que os educadores tenham em mente os princípios gerais do desenvolvimento, para que realmente ele seja satisfatório:

- ✓ É um processo contínuo;
- ✓ Segue duas direções: *céfalo-caudal* – da cabeça para os pés; e *próximo-distal* – das partes mais próximas do centro para as mais distantes;
- ✓ Procede das atividades gerais para as específicas;
- ✓ Cada parte do corpo se desenvolve com velocidade própria;
- ✓ Acontece de maneira unificada.

E o desenvolvimento ainda inclui em seu processo global, outros dois processos complementares: a maturação e a aprendizagem. Maturação é o desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas; abrange padrões de comportamentos resultantes da atuação de algum mecanismo interno. E aprendizagem: resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo,

---

<sup>3</sup> COELHO, Maria Teresa e JOSÉ, Elisabete da A. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

Os pais e os professores estão constantemente ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis. As coisas aprendidas ou ensinadas conscientemente podem ou não ser importantes e podem ou não se fixar.

Lindgren (*apud* Coelho, 1990), diz que o que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer, isso se relaciona com os jogos e as atividades lúcidas, visto que, são atividades prazerosas e que as crianças gostam de fazer.

A educação psicomotora ou psicomotricidade assegura o desenvolvimento funcional; levando-se em conta as possibilidades da criança, e ajuda sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o meio ambiente.

É importante que a criança com SD tenha uma boa imagem de corporal, o núcleo da personalidade. E a psicomotricidade é um meio prático de ajudar a criança dispor de uma imagem do corpo operatório.

Então podemos definir psicomotricidade como a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurológicas e psíquicas. (Coelho, 1990). É a ciência do corpo e da mente, é ela que vai auxiliar a criança a deixar de ser uma criatura frágil da primeira infância e se transformar numa pessoa livre e independente do auxílio alheio.

São as atividades psicomotoras que desempenham um papel importantíssimo na vida da criança, em muitas das suas iniciativas intelectuais. Porque enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais.

A diferenciação e a integração são dois processos que se complementam e se inter relacionam, os dois acontecem de maneira mútua e ao mesmo tempo, e resulta em aumento de força, de rapidez, de precisão e facilidade de movimento. Que no caso da criança com SD é importante, devido sua fraqueza muscular e debilidade nos movimentos.

O professor deverá trabalhar com essa criança os movimentos estáticos (que são os movimentos que envolvem o equilíbrio); e dinâmicos (que são os movimentos de grupos musculares diferenciados, em ação simultânea, e que resultam numa movimentação voluntária mais ou menos complexa. São gerais quando os membros inferiores e/ou superiores são trabalhados -saltar, correr, arremessar bolas; e manuais quando utilizam ambas as mãos).

Os principais aspectos do desenvolvimento psicomotor são: esquema corporal com a formação do eu (aquisição da consciência do próprio corpo); lateralidade (percebe que os membros não reagem da mesma forma); orientação espacial (localiza-se no espaço); orientação espacial (situa-se no tempo) e desenho e grafismo (quando se expressa no papel).

Essas orientações se fazem necessário devido a importância que elas refletem na criança com e sem síndrome de Down, para a criança é vital que ela saiba como se locomover em seu corpo, como coordenar mão e pés ao andar, ao jogar, ao brincar. Afinal, a educação psicomotora terá papel decisivo no desenvolvimento global e fino da criança.

Cabe ao professor estar sempre atento às etapas de desenvolvimento de uma criança dita 'normal', para que ele saiba onde e quando há lacunas a serem preenchidas e sanadas. É o professor que irá auxiliar a criança a se adequar e a desenvolver habilidades, sempre respeitando o ritmo e o jeito de cada criança.

## 2.1 Os jogos e as brincadeiras presentes na aprendizagem da criança SD

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida de toda criança seja ela com ou sem deficiência. Para a criança brincar e se divertir com a brincadeira é muito estimulante e motivador, é por meio deles que a criança aprenderá e compreenderá conceitos, regras e o que mais for sugerido que a criança apreenda.

E a idade apropriada para que se dê essa aprendizagem é quando a criança vai para a educação infantil. É época de descobertas e interesses diversos em que a criança se expressa de variadas maneiras: brincando, modelando, desenhando, fazendo de conta, e o professor deverá aproveitar esses interesses para introduzir jogos e brincadeiras que além de envolver os alunos, transmitam o conhecimento desejado.

É nessa fase que o professor deverá se concentrar nas atividades motoras-globais, porque a criança dirige intencionalmente as explorações a um fim específico, e com isso ela estará disposta de uma verdadeira memória do corpo, carregada de afetividade. O afeto é de suma importância nas atividades oferecidas, a criança precisa se sentir amada e segura para desempenhar seu papel. Precisa confiar no professor para que possa seguir adiante.

A atividade lúdica oferecida na educação infantil é do tipo de atividade criadora necessária para a expressão da personalidade e a maturação da imagem do corpo. E tudo o que ela apreender nessa fase, ela carregará consigo em sua vida adulta. E para a criança com síndrome de Down, essa fase será de todo especial, porque será aqui que ela desenvolverá todas as suas habilidades.

Piaget (1975)<sup>4</sup> afirma que, se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Enquanto que a imitação prolonga a acomodação por si mesma, pode-se dizer, que o jogo é essencialmente a assimilação, ou seja, a assimilação predominando sobre a acomodação.

E por assimilação entendemos como o processo cognitivo de colocar ou classificar novos eventos em esquemas inexistentes. Ou seja, é o processo pelo qual o sujeito cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando assim, a ampliação de seus esquemas. Na assimilação, o sujeito utiliza as estruturas que já possui.

E na acomodação, ocorre a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilação. A acomodação pode ser de duas formas:

- criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou
- modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele.

Após ocorrer a acomodação, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema e então ocorre a assimilação. Por isso, a acomodação não é determinada pelo objeto, mas sim pela atividade do sujeito sobre este, para assimilá-lo.

E com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, mas imitando o real.

Gross (*apud* Piaget, 1975) diz que o jogo é o exercício preparatório, durante o qual a criança age de uma maneira que anuncia as atividades futuras do adulto, e

---

<sup>4</sup> PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

que o jogo é um pré-exercício das funções mentais e, particularmente, dos instintos. Há distinção entre as funções dos jogos que podem ser: de experimentação e os de função especial (jogos preparatórios para a luta, para o papel na família).

Contudo, Piaget (1975) irá classificar os jogos de acordo com a estrutura, e que evoluem com a idade da criança, são eles:

- ✓ Jogos que não têm estruturas lúdicas particulares, “jogos de exercícios”, que consistem simplesmente, em utilizar o jogo para o prazer de uma conduta qualquer, sem que a utilização lúdica da conduta a modifique em sua estrutura;
- ✓ Jogos que acrescentam ao exercício um elemento estrutural novo, que é o símbolo e a ficção, ou seja, a capacidade de representar por gestos uma série de realidades não atuais, ausentes e não aparentes no campo perceptivo do momento, jogo do “como se”;
- ✓ Jogos de regras, que têm uma tradição, que se transmitem de geração em geração e que são instituições sociais propriamente ditas.

Essas três categorias de jogos têm curvas de evolução bem distintas. Pois o *jogo de exercício* cresce em importância durante os primeiros meses de vida, alcança seu apogeu durante os dois ou três primeiros anos, e depois declina progressivamente. O jogo de exercício é precoce, justamente, por não supor uma estrutura lúdica particular, sendo apenas uma repetição das atividades não lúdicas por exercício ou adquiridas; repetição essa que assume um sentido lúdico, na medida em que o prazer funcional, ou o prazer de motivar se impõe à adaptação propriamente dita.

Na criança, o jogo de exercício é, portanto, o primeiro a aparecer e é o que caracteriza as fases dois a cinco do desenvolvimento pré-verbal. É um jogo

sensorio-motor, e como tal pode envolver as funções superiores; a criança pode fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem se interessar pela resposta nem pelo próprio problema.

A curva do *jogo simbólico* começa mais tarde, com a função simbólica durante o segundo ano de vida; ela passa por um apogeu durante a primeira infância, e decresce em seguida. Esse jogo aparece mais tarde, porque ele supõe a representação da imagem mental. A criança necessita de simbolismo, porque a linguagem não lhe é suficiente, já que ela envolve palavras comuns a todos os sujeitos que falam a mesma língua, porque as palavras se referem a conceitos que são meios de troca e ferramentas individuais do pensamento.

O gesto e o símbolo desempenham papel de instrumento evocador, de instrumento que permite reviver para compensar, para liquidar, para satisfazer um interesse ou não importa que outra finalidade do ponto de vista afetivo.

Ao contrário do jogo de exercício, que não supunha o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia.

E finalmente, o *jogo de regras*, que será o mais importante na vida da criança, devido sua finalidade. O jogo de regras inicia durante a primeira infância, a título de imitação do jogo de regras dos mais velhos, mas é somente a partir dos sete ou oito anos que se constituem em jogos espontâneos. Esse tipo de jogo cresce em importância à medida que a idade avança.

O jogo de regras é o produto da vida coletiva e gera esta realidade nova que é a regra, ao mesmo tempo em que elimina esta realidade centrada no Ego, que é o simbolismo. Se os jogos de regras se tornam a forma essencial de jogos para os

adultos, os jogos de exercício e os jogos simbólicos não são por isto eliminados por completo.

Ao invés do símbolo a regra sobrepõe, as relações sociais ou inter individuais. Vários jogos regulados são comuns às crianças e aos adultos, sendo transmitidos de geração em geração sem a intervenção de uma pessoa adulta; assim como o jogo simbólico inclui, freqüentemente, um conjunto de elementos sensório-motores, também o jogo com regras terá o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas.

Entretanto, o jogo de regras apresenta um elemento novo a mais: a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas.

## 2.2 Classificação e evolução dos jogos: exercício, símbolo e regra.

Quase todos os esquemas sensório-motores adquiridos pela criança durante os dezoito primeiros meses, dão lugar a uma assimilação funcional à margem das situações de adaptação propriamente ditas, isto é, a uma espécie de simples funcionamento por prazer.

Esses exercícios lúdicos que constituem a forma inicial do jogo na criança, de forma nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Eles reaparecem, durante toda a infância, sempre que um novo poder, uma nova capacidade são adquiridos.

Todo jogo de exercício acaba por cansar, dando pretexto a uma espécie de saturação quando seu objetivo deixa de ser a ocasião para qualquer tipo de

aprendizagem. Mas, como essa forma de jogo é substituível e pode reaparecer com cada nova aquisição, ela ultrapassa, assim, os primeiros anos da infância.

A partir do aparecimento da linguagem, o jogo de exercício vai diminuindo, visto que, cederá lugar aos jogos de símbolo e de regra. Exemplos de jogos nessa fase são: o bebê tenta alcançar objetos, bate no móbile para ver ele mexer; brinca de esconde o nenê, onde está o brinquedo?

Percebe-se que os jogos de exercício sensório-motor não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos de símbolos e de regras. Ele tem como função própria a de exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes.

Quanto aos jogos simbólicos, será classificado conforme a própria estrutura dos símbolos, concebidos estes como instrumentos da assimilação lúdica. A este respeito, a mais primitiva forma do símbolo lúdico é também uma das mais interessantes, porque assinala a passagem e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo.

No ponto inicial, a construção simbólica (o objeto dado e os gestos imitativos a que ele é assimilado) apenas representa situações e objetos sem relação direta com aquela e mesmo estes últimos também são assimilados a um sistema de combinações subjetivas, como exemplo: uma cesta é assimilada a um carro e este é evocado para imaginar uma viagem fictícia.

E no ponto de chegada, a construção simbólica (casas, móveis) já nada mais constitui de que uma reprodução imitativa direta da realidade e esta, só será evocada para servir de objeto ao esforço de compreensão inteligente, portanto o símbolo tornou-se imagem, e esta imagem não serve mais para assimilação do eu, mas sim, para a adaptação do real.

O jogo de regras se constitui no decorrer dos quatro aos sete anos e, sobretudo, no período dos sete aos onze anos. Em compensação o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda vida do adulto (esportes, xadrez, jogos de cartas, outros), ao passo que o de exercício simples e o simbólico conservam apenas resíduos.

Essa sobrevivência se deve ao fato de que o jogo de regras é a atividade do ser socializado. De tal forma, como o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, da mesma maneira a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem.

Há dois tipos de regras. Propriamente ditas: as regras transmitidas e as regras espontâneas, isto é, os jogos de regras que se tornaram institucionais, no sentido de realidades sociais que se impõem por pressão de sucessivas gerações, e os jogos de regras de natureza contratual e momentânea.

Em síntese, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola, jogo de bola de gude, outros) ou intelectuais (cartas, xadrez, damas, outros), com competição de indivíduos e regulamentados por códigos transmitidos de geração em geração, ou por códigos gerados no momento do jogo. Esses tipos de jogos competitivos há de se ter regras, porque senão seriam inúteis.

Os jogos de exercício surgem primeiro na vida da criança, porém são instáveis, eles surgem a cada nova aquisição e desaparecem após saturação. O jogo simbólico tem seu apogeu entre os dois e quatro anos e, também declina subsequente quando a criança passa a se adaptar às realidades físicas e sociais. E somente, o jogo de regras escapam à essa lei de involução e se desenvolvem, em número relativo e absoluto com a idade, justamente, porque

mantém-se quando adulto.

Bijou (1978)<sup>5</sup>, diz que o jogo (brinquedo, brincadeira) é uma atividade que aumenta todo o repertório comportamental de uma criança, influenciando seus mecanismos motivacionais, e ainda fornece oportunidades valiosas para o aumento de seu ajustamento.

Dessa maneira, o brinquedo estabelece novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de soluções de problemas, ou manter as que existem no repertório da criança. E a idade ideal para que se dê essa aquisição é dos dois aos cinco anos, que é o estágio básico do desenvolvimento, inicia então a linguagem e acontece a entrada na educação infantil.

Bijou ainda difere o brinquedo em:

- Brinquedo orientado para o conhecimento;
- Brinquedo de diferenciação do comportamento;
- Brinquedo de intensificação do reforço;
- Brinquedo imaginativo;
- Brinquedo de solução de problemas.

E em cada um deles a criança irá utilizar a atividade lúdica para atingir um fim, seja a criança com ou sem síndrome de Down, o jogo servirá como instrumento para sua aprendizagem. Seja qual for o objetivo que o professor queira atingir, se o fizer por meio das atividades lúdicas, ele terá um retorno significativo e saberá que haverá retorno quando a criança precisar do conceito adquirido.

O jogo orientado para o conhecimento envolve a formação de conceitos, o comportamento abstrato, e é um dos objetivos da educação infantil. Aqui o

---

<sup>5</sup> AGUIAR, José Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos**. Leitura e escrita na pré-escola. São Paulo: Papyrus, 2001.

brinquedo abrange o comportamento diferencial ou, as respostas diferenciais e aspectos selecionados de classes de estímulos, eventos ambientais, generalização e discriminação.

Este tipo de jogo, tanto pode ser social quanto de outros tipos. O brinquedo do tipo social resulta em resposta diferencial às propriedades biológicas e sociais das pessoas após a criança descobrir como são e como se comportam.

É de suma importância oferecer atividades lúdicas voltadas para o conhecimento nessa fase, principalmente para o aluno com síndrome de Down, pois se desenvolverão repertórios comportamentais que funcionarão como pré-requisito para as habilidades acadêmicas, e em particular, as respostas orais e escritas que descrevem os mundos físico, orgânico e social.

Isto quer dizer que, o que ela aprender nessa fase, ela estará apta a aprender nas séries subseqüentes. Por isso a importância da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno com síndrome de Down. Porque, segundo Bijou, um dos objetivos prioritários da educação infantil deve ser o ensino de conceitos, o qual será mais eficaz se for feito por meio do jogo e na presença dispostas e hábeis para ajudá-la a aprender a responder diferencialmente a estímulos pertencentes a diferentes classes.

Seja em escolas especiais ou em escolas regulares, o jogo auxiliará no desenvolvimento cognitivo e motor da criança com síndrome de Down.

### 3.0 Porque matricular a criança com síndrome de Down na escola especial:

Uma das características das crianças síndrome de Down é a de que elas não aprendem tão rapidamente quanto as outras da mesma idade cronológica. Elas

ainda não dominam as idéias abstratas e, são incapazes de aprender assuntos incidentalmente, sem instrução, como o faz a criança típica. Os jogos lhes servirão como facilitador da aprendizagem, entretanto, uma criança SD terá um desempenho excelente se desde bebê, for estimulado e motivado a seguir seu instinto.

Se faz necessário que a aprendizagem seja programa e tenha uma seqüência, para que a criança aprenda de acordo com seu ritmo e habilidade. Kirk (1987), cita alguns princípios que facilitam a aprendizagem e tornam o ensino mais proveitoso, e que eventualmente serão úteis em uma situação de não aprendizagem:

1. Deixar que a criança experimente o sucesso – organizado assuntos e métodos que levem a criança à opção correta, mas sem que a subestime.
2. Oferecer feedback – a criança ao saber que respondeu certo terá mais incentivo para tentar novas respostas. Se acaso ela errar, mostrar-lhe o porque errou e deixar que ela tente acertar, não lhe dar a resposta de imediato.
3. Reforce as respostas corretas – o reforço deverá vir logo após a resposta, com frases de incentivo, brindes, aprovação social e satisfação de vencer um jogo.
4. Encontrar o nível ideal para a criança trabalhar – oferecer a atividade ou o assunto num meio termo; se for muito fácil ela não terá a chance de demonstrar seu empenho; se for muito difícil, ela poderá se sentir frustrada, por não conseguir fazer.
5. Proceda de modo sistemático – as aulas devem ter uma seqüência, em que o conhecimento mais básico e necessário antecede o assunto mais difícil.
6. Passar o mais lentamente possível de uma etapa para a outra facilitando a

aprendizagem.

7. Proporcione transferência positiva de conhecimento de uma situação para outra – ao apresentar o mesmo conceito com várias colocações e relações, a criança pode transferir os elementos comuns a cada uma delas.
8. Repita as experiências o suficiente para desenvolver a superaprendizagem – há a necessidade de mais repetições de uma experiência ou de uma associação para retê-las.
9. Prefira espaçar as repetições do assunto no tempo a acumular as experiências num curto espaço de tempo – quando apresentar um novo conceito, voltar a ele inúmeras vezes e em novos ambientes, para que haja transferência para uma nova situação.
10. Nos estágios iniciais de aprendizagem, associe constantemente um estímulo ou uma pista a uma resposta – ensinar apenas um som de cada letra por vez, até que esteja totalmente assimilado; só depois então, ensinar os outros sons como configurações diferentes em uma nova situação.
11. Motive a criança para um esforço maior, por meio do reforço e da satisfação de ser bem-sucedido; da variação na apresentação dos assuntos; do entusiasmo por parte do professor e da duração ideal das aulas.
12. Limite o número de conceitos apresentados em qualquer período – não confundir a criança tentando fazer com que aprenda coisas demais de uma só vez. Introduzir novos assuntos somente quando os velhos estiverem assimilados.
13. Organize o assunto com dicas adequadas para chamar a atenção – organizar o assunto de modo a dirigir a tenção do aluno, para que ele aprenda a observar as dicas da situação que facilitarão o aprendizado e

ignore os fatos irrelevantes.

14. Ofereça experiências de sucesso – essa clientela que fracassou em muitas experiências anteriores desenvolve baixa tolerância à frustração, atitudes negativas em relação à escola e, possivelmente, alguns problemas compensatórios que os tornam socialmente impopulares. O auto conceito e a atuo avaliação da criança dependem de como ela se sai em suas atividades. A criança precisa conhecer o sucesso, e não somente os fracassos.

Tais orientações são pertinentes em escolas especiais e escolas regulares, visto que, em ambas os alunos SD têm capacidade para acompanhar o ritmo de seus colegas.

Educação e reabilitação, dois aspectos que merecem toda a atenção possível, para permitir ao indivíduo aprender e reaprender novas aquisições, novas competências e novas atitudes; tudo o que for para ajudar a crescer, desenvolver e readaptar. Sem esses dois aspectos, as pessoas com deficiências não poderão atingir uma vida de valor e de significado humano.

Os programas educacionais e de reabilitação adaptados fazem a diferença entre uma vida gratificante e qualquer coisa muito inferior àquilo que possamos pensar que a vida é ou deva ser. Embora, a presença de uma deficiência, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja a sua severidade, não deve alterar a necessidade de respeitar a dignidade e a valorosidade humana dos deficientes.

Portanto, educá-lo e reabilitá-lo é uma luta pelos direitos humanos, que impulsiona com desprendimento e determinação. Porque a deficiência não é uma condição fixa, inalterável ou imutável. É algo que se for bem trabalhada trará muitos benefícios à pessoa que a tem.

Segundo Mazzota (1993)<sup>6</sup>, a educação de um indivíduo procede de situações capazes de transformá-lo ou de lhe permitir transformar-se. Estas situações de educação são determinadas por um grande número de fatores e constituem um conjunto muito complexo, tanto no espaço como no tempo.

Vários são os lugares que podem ocorrer uma situação de educação, que podem ser permanente ou ocasionais, em casa, na escola, na igreja, na comunidade, ao ar livre, outros. Contudo, a educação pode proceder tanto de situações não programadas, chamadas informais, que decorrem da própria vida do homem em sociedade, como também de situações programadas, formais, que se realizam por meio de instituições sociais que procuram dirigir ou orientar o sujeito para determinados fins.

De qualquer forma, a educação implica um relacionamento entre pessoas, de maneira a exercerem influências recíprocas. E a educação apresenta como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a de qualquer tentativa de previsão, de indicar com precisão as possibilidades de cada um.

A educação prestada pela escola tem caráter intencional e sistemático, que visa ao desenvolvimento intelectual, sem descuidar, obviamente, de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral e o social.

E a educação especial é denominada como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados, especialmente para apoiar, suplementar, e/ou substituir os serviços educacionais comuns, visando garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais

---

<sup>6</sup> MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

especiais.

Destinada aos vários tipos de deficiência: mental, visual, auditiva, física. O que diferencia esse tipo de educação com a regular é a presença de elementos como: profissionais especialistas em fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, médicos, professores com especializações, adaptações curriculares ou currículos especiais, materiais, aparelhos e equipamentos específicos que caracterizam a educação especial.

Pode-se denominar escola especial ou escola de educação especial (2001)<sup>7</sup> àquela que é organizada para atender restritivamente alunos com deficiências. E deve seguir os mesmos trâmites da escola regular, isto inclui:

- Matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica, previstas em lei e em seu regimento escolar;
- Encaminhamento de alunos para a educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- Parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- Conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica – certificado de conclusão de escolaridade (fundamentada em avaliação pedagógica) com histórico escolar que apresente, de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental e múltipla;
- Professores especializados e equipe técnica de apoio;
- Flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

As escolas especiais públicas e/ou privadas obedecem às mesmas exigências que as escolas regulares tanto em sua criação quanto no seu funcionamento:

- São iguais nas finalidades, embora diferentes na ordem administrativa e na origem dos recursos;
- Necessitam de credenciamento e/ou autorização para o seu funcionamento.

Como estabelecido nos dispositivos legais da educação brasileira, o processo escolar iniciará na educação infantil, e seguirá todas as etapas e modalidades de ensino – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Um fator importante, a ser considerado é a elaboração do currículo das escolas especiais, porque assim como numa escola regular, ele é desenvolvido de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

E poderá sofrer alterações quando se fizer necessário – como, por exemplo, em casos que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não puder se beneficiar do currículo de base nacional comum – nesse caso deverá ser-lhe proporcionado um currículo funcional que atenda às suas necessidade práticas de vida.

E tanto o currículo quanto a avaliação serão funcionais, pois buscarão meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

Dessa maneira, não podemos rotular a escola especial de segregadora e anunciar que com a vinda da inclusão, elas devem ser extintas e que a escola

regular tomará conta de tudo. Pelo contrário, as escolas especiais devem continuar prestando atendimento sempre que possível, pois nem todos os alunos estarão aptos a freqüentar escolas regulares.

E até que tudo seja sacramentado, as escolas especiais devem continuar seu trabalho com alunos que não apresentam condições de freqüentar o ensino regular, devido comprometimentos que não os permitem tal inclusão.

As escolas especiais têm cumprido seu papel até hoje, muitos são os alunos que saem de escolas especiais preparados para assumir seus lugares em escolas regulares, e há casos de alunos que mesmo freqüentando escolas especiais passaram no vestibular.

Então há de se convir que as escolas especiais têm seus pontos fracos, mas têm também seus pontos fortes e que contribuem para o pleno desenvolvimento de seus alunos.

#### 4.0 A matrícula do aluno síndrome de Down no ensino regular.

A criança com síndrome de Down está apta e pronta para aprender tudo o que lhe for ensinado. E como tal, ela precisa passar por todas as etapas de desenvolvimento que uma criança sem SD passa. Isto quer dizer que, se essa criança SD tenha condições de freqüentar uma turma na escola regular, deve ser matriculada.

Pois será nesse ambiente rico e motivador que ela aprenderá e desenvolverá o que lhe for permitido aprender. Entretanto, cabe aos pais estimular seu filho a ser independente e corajoso para enfrentar o mundo à sua volta.

Atividades corriqueiras feitas em casa (vestir-se, ir ao banheiro ou alimentar-

se sozinho) farão com que a criança SD adquiria independência e possa se adaptar mais rápido quando entrar na educação infantil.

As respostas para perguntas como: Esta criança está apta para freqüentar a escola? Ela apresenta habilidade social e preparo emocional para relacionar-se com os demais alunos? Ela é independente e conseguirá se adaptar? Serão respondidas à medida que o aluno SD for se acostumando com sua nova realidade.

Quando crianças a adaptação em situações extremas tendem a ser mais fácil do que quando adolescente ou adulto. A criança tem uma capacidade de adaptação que surpreende pais e professores, e com a criança SD não é diferente.

Entretanto, a escola não deve ater-se somente no ensino da leitura, escrita e aritmética, deve aliar esses conteúdos acadêmicos às outras áreas da vida – realizar tarefas na hora em que aquilo tem que ser feito, dar-se bem com as pessoas e saber onde encontrar uma resposta, jogos para a aquisição de regras e conceitos.

Vygotsky (1993, *apud* Sudbrack, 1999)<sup>8</sup>, coloca que o ambiente é o fator do desenvolvimento do conhecimento. Portanto, a riqueza do meio familiar e escolar é de fundamental importância, porque será por meio destas experiências que os alunos constroem suas bases. E com o aluno SD, estas mesmas bases são utilizadas para o desenvolvimento de suas capacidades.

Para a Professora Doutora Leni Magalhães Mrech (1998), a inclusão significa:

- Atender aos estudantes com deficiências na vizinhança de sua residência;
- Propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns;

---

<sup>8</sup> SUDBRACK, Edite Maria. **Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental**. Frederico Westphalen: URI, 1999.

- Propiciar aos professores da classe comum suporte técnico;
- Perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes;
- Levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças com deficiência;
- Propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.

E, portanto, a inclusão não deve de maneira alguma significar:

- Levar a criança às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado;
- Ignorar as necessidades específicas da criança;
- Extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo e para todas as idades;
- Esperar que os professores de classe regular ensinem a crianças com deficiência sem um suporte técnico.

Dessa maneira, a educação inclusiva da pessoa com deficiência visa propiciar a ampliação de acesso destes alunos às classes comuns, propiciar também aos professores de classe comum um suporte técnico para que percebam que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes.

Porque de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Portanto, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus educandos, acomodando os dois estilos e ritmos de

aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Algumas orientações devem ser levadas em consideração na integração de crianças com deficiência em escolas inclusivas, como a flexibilidade curricular, avaliação formativa, recrutamento de professores, entre outros.

Além de que há outras orientações que objetivam a maneira como se comportar mediante uma pessoa com síndrome de Down e deficiência mental, visto que, muitas são as pessoas que ao se deparam com crianças SD apresentam reações adversas e constrangedoras:

- ✓ Mesmo a pessoa com grande deficiência mental e SD pode, e quer, ser feliz. Exigem pouco para serem felizes. Você pode ajudar nesse ponto.
- ✓ Não fique chateado (a) se você sentir surpresa, espanto, ou mesmo medo, ao se defrontar pela primeira vez com uma pessoa com uma deficiência acentuada, como no caso do SD. Isso acontece com a maioria das pessoas.
- ✓ Cumprimente a pessoa com deficiência mental-SD de maneira normal e respeitosa, não se esquecendo de fazer o mesmo ao se despedir. As pessoas com deficiência mental-SD são, em geral, bem dispostas, carinhosas e gostam de se comunicar.
- ✓ Dê atenção à pessoa com deficiência mental-SD, dirigindo-lhes palavras como, “que bom que você veio”, “gostamos quando você vem nos visitar”, tentando manter uma conversa até onde é possível, quando possível. A pessoa com deficiência mental SD, tanto maior é a solidão em que ela vive, por isso sua atenção é importante.
- ✓ Seja natural. Evite a superproteção. A pessoa com deficiência mental-SD

deve fazer sozinha tudo o que puder fazer, ajude-a quando realmente for necessário.

- ✓ Lembre-se: a deficiência mental-SD pode ser consequência de uma doença, mas não é uma doença; é uma “condição de ser”. Nunca use expressões como “doentinho (a)” ou “bobinho (a)” quando se dirigir ou se referir a uma pessoa com deficiência mental-SD.
- ✓ Uma pessoa com deficiência mental-SD é, em primeiro lugar, uma pessoa. Enquanto for criança, trate-o (a) como criança. Quando for adolescente ou adulto (a), trate-o (a) como tal.
- ✓ Pessoas com reduzido grau de deficiência mental-SD podem dar excelentes sugestões para melhorar a eficiência dos trabalhos que executam; encoraje-as e escute-as com a mesma atenção com que escutaria e atenderia sugestões razoáveis de pessoas normais.

Sugestões para posicionar o aluno SD em sala de aula:

- ✓ Posicione o aluno nas primeiras carteiras, de forma que você possa estar sempre atento a ele.
- ✓ Estimule o desenvolvimento de habilidades interpessoais e ensine-o a pedir instruções e solicitar ajuda.
- ✓ Trate-o de acordo com a faixa etária.
- ✓ Só adapte os conteúdos curriculares depois de cuidadosa avaliação de uma equipe de apoio multiprofissional.
- ✓ Avalie a criança pelo progresso individual e com base em seus talentos e suas habilidades naturais, sem compará-la com a turma.

Dessa maneira, o aluno com síndrome de Down se sentirá tão capaz quanto qualquer aluno da turma. Além de que, ao estar interagindo com alunos sem SD,

ele terá amplas oportunidades de aprendizagem e estará ensinando aos demais alunos que ser diferente não o faz menos inteligente que os outros.

#### 5.0 A atividade lúdica socializando a pequena “Lilica”:

A pequena “Lilica” é uma aluna de uma escola de educação especial, em que se realizou uma pesquisa a respeito de jogos e brincadeiras na educação dos alunos com deficiências.

É uma escola que se situa dentro de uma instituição de renome na capital curitibana, mas que não convém o caso nomeá-la, o que nos importa é o relato a seguir.

“Lilica”, como é carinhosamente chamada é uma criança com SD em grau severo de deficiência mental devido à falta de estímulos e oportunidades para seu crescimento. Hoje em dia ela tem 15 anos, no entanto aparenta 8, devido sua estrutura física.

A professora dela nos relatou que, quando ela chegou na instituição suas reações eram animais, ou seja, ela se portava como um animalzinho acuado no canto, ora avançando em que chegasse perto dela ora ficava quieta num canto à espreita.

Era uma convivência muito difícil com ela, pois ela avançava nos demais colegas moradores, nos alunos em sala, nos professores e funcionários. Foi uma readaptação muito demorada e trabalhosa. Mas a professora não desistiu.

Como sua educação e reabilitação estava sem dar resultados aparentes, a professora tentou várias maneiras de poder atingir aquela criança que teimava em não se socializar. Um dia a professora ofereceu um jogo para os demais alunos e

levou “Lilica” para participar, queria ver a reação dela ao estar em uma situação de ensino diferente daquelas já oferecidas.

E para sua surpresa a menina gostou do estavam fazendo, o jogo em questão era “duro/mole”, que a professora oferecera aos alunos para a aquisição da atenção, memória e coordenação motora global. “Lilica” participou da atividade e achava graça quando ela fazia o contrário do que era pedido, evidentemente, que ela ainda demorou em conseguir chegar ao estágio que está hoje.

E a professora percebeu que a atividade lúdica a levava fazer o que lhe era solicitado. A partir dessa descoberta os professores da escola têm oferecido atividades lúdicas, brincadeiras infantis e jogos diversos para os alunos adquiram conceitos e qualquer que seja o assunto a ser aprendido.

A atividade lúdica serviu como instrumento para levar o aluno com deficiência à aprendizagem, afinal assim ela brinca enquanto está aprendendo.

## CONCLUSÃO

Segundo Léo Buscaglia (1982): “cada um de nós é diferente. Tivemos experiências diferentes. Recebemos o sol de maneira diferente. Porque então não teríamos cores diferentes?”

Somos diferentes, mas somos únicos. Quando somos bebês, apresentamos reflexos hereditários que darão início às nossas relações com o meio de forma harmoniosa e quase imperceptível. As pessoas com qualquer tipo de deficiência não são diferentes, elas também sofrem a influência do meio para a formação de sua estrutura orgânica e psíquica.

E com o bebê síndrome de Down, o processo é o mesmo. Isto é, a diversidade dos fatores biológicos, funções e realizações existentes em todos os seres humanos estão presentes em bebês síndrome de Down.

Muitas das crianças com SD demonstram apenas algumas características comuns à síndrome, entretanto, outras exibem bastante ou todas as características. Além de que, o desenvolvimento dessas crianças abrangem uma larga extensão entre o retardo mental severo e a inteligência próxima à normal, inclusive, o comportamento e a disposição emocional destas crianças varia significativamente.

O retrato estereotipado da pessoa SD como alguém severamente deficiente mental e fisicamente não atraente deixa de ser uma descrição verdadeira, para dar lugar á uma pessoa que apresenta comportamentos normais, que ao ser estimulado precocemente, e conviver em ambientes enriquecedores irá se desenvolver plenamente e será capaz de grandes realizações.

E a atividade lúdica fará parte dessa estimulação, dessa aprendizagem, porque o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente

agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilitará a aprendizagem de várias habilidades. Desde as mais simples até as pré-acadêmicas.

Tudo o que se quer atingir por meio da atividade lúdica deverá ser planejado, organizado e supervisionado, porque deixará de ser uma simples brincadeira infantil para dar lugar a um meio de aprendizagem, e como tal não deverá ser feito à revelia.

Cratty (1975) sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (linha reta, curvas, círculo, triângulo, letras maiúsculas e minúsculas, para cima/para baixo, esquerda/direita) e para o desenvolvimento de algumas capacidades psicológicas, tais como: memória, avaliação e resolução de problemas.

Ao entrar na escola – educação infantil, as crianças SD se encontram em pleno processo de desenvolvimento e crescimento, e portanto, a sua entrada na escola abre um mundo totalmente novo e enriquecedor.

Justamente porque, a finalidade da educação, desde a infância até à adolescência, é a de preparar os sujeitos para serem eficazes e bem-sucedidos na vida adulta. Dessa maneira, uma boa educação oferecerá uma combinação de habilidades básicas e especializadas; e ao proporcionar este tipo de educação para crianças SD, os educadores devem conhecer os desafios e problemas que essas crianças enfrentam, e como responde a tais desafios.

E se a educação tem a função de preparar crianças e adolescentes para atingir a qualidade de vida desejada, deve ensinar também certas habilidades fundamentais, que permitam que o educando seja o mais independente possível depois de formado. Bem como, aquelas habilidades que promovam a interação com todas as pessoas.

O professor que recebe uma criança especial em sua sala de aula deve se organizar, planejar sua ação e enfrentar cada dificuldade como um desafio a ser vencido por ele e pela criança.

Deverá esse professor estimular e motivar suas aulas para que os alunos com ou sem SD, cheguem à aprendizagem do ele se propôs a transmitir aos alunos. Todavia, quando o processo normal de ensino não estiver dando resultado, deverá esse professor lançar mão de recursos que levem os alunos à tão esperada resposta.

E a atividade lúdica fará esse papel, o de motivar a aula para que aquele conceito seja apreendido de maneira que ele seja utilizado em situações posteriores. A partir do momento, em que a criança seja capaz de transferir esse conhecimento, ela estará pronta para aprender o que lhe for repassado.

Quanto mais experiências lúdicas os alunos tiverem, mais eles se beneficiarão. O aprendizado será mais agradável e muito mais aproveitado.

Afinal, tudo o que se aprende brincando, não esquecemos tão facilmente. Porque não estamos sendo forçados a aprender, apenas estamos nos divertindo com aquela atividade. Entretanto, quando precisamos utilizar o conceito apreendido naquela situação lúdica, somos capazes de utilizá-los em outras situações corriqueiras, pois houve uma aprendizagem.

Sem se dar conta, acabamos aprendendo numa atividade lúdica, e é isso que nos interessa, levar nosso aluno com ou sem SD à aprendizagem e a caminhar com suas próprias pernas. E é esse o papel do professor, mostrar qual o melhor caminho a ser seguido, estimulando-o e motivando-o a sempre querer aprender mais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, José Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos**. Leitura e escrita na pré-escola. São Paulo: Papyrus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

COELHO, Maria Teresa e JOSÉ, Elisabete da A. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

CURITIBA, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial. SEED, 1999.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial: Programa de Estimulação – uma introdução às idéias de Feurstein**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SUDBRACK, Edite Maria. **Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental**. Frederico Westphalen: URI, 1999.