

BRINCAR COMO FACILITADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Playing as a facilitator of social interactions among children with Down Syndrome

El jugar como facilitador de la interacción social en niños con Síndrome de Down

ANDREA PEROSA SAIGH JURDI¹
MARINA RAMOS DOMINGOS²
SARA DEL PRETE PANCIERA³

Resumo: O objetivo deste estudo foi o de avaliar os efeitos da realização de intervenções lúdicas nas formas de brincar, na interação social e na comunicação de um grupo de crianças com Síndrome de Down (SD). Participaram da pesquisa 4 crianças com SD, 2 meninas e 2 meninos, entre 6 e 7 anos de idade, frequentadoras de uma instituição de educação especializada. Trata-se de um estudo de intervenção realizado em três fases, a saber, avaliação inicial, realização de oficinas lúdicas (intervenção), e avaliação final. Para as avaliações inicial e final foram conduzidas sessões de observação em uma situação lúdica não estruturada, utilizando-se o roteiro de avaliação do Modelo Lúdico. As intervenções foram planejadas em formatos de oficinas lúdicas para favorecer e estimular o brincar compartilhado e a atividade simbólica e ampliar o repertório de comunicação e interação das crianças. Os resultados indicaram que a intervenção favoreceu a interação e a comunicação entre as crianças, além de propiciar maior autonomia no brincar em relação ao adulto. Verificou-se também que as brincadeiras simbólicas tornaram-se mais frequentes e que as habilidades para o brincar compartilhado também foram favorecidas. Esses achados podem subsidiar o planejamento de práticas e intervenções junto às crianças com SD que incidam em seu desenvolvimento, rompendo com perspectivas limitantes e condescendentes a respeito das potencialidades dessas crianças.

Palavras-chave: síndrome de down; ludicidade; interação social;

Abstract: *The objective of this study was to evaluate the effects of performing ludic interventions in the ways of playing, in social interaction and in communication of a group of children with Down Syndrome (DS). Four children with DS were part of the research, two girls and two boys, between 6 and 7 years of age, enrolled in a specialized education institution. It is an intervention study that was carried out in three stages, which were: initial evaluation, realization of ludic workshops (intervention), and final evaluation. For the initial and final evaluations, sessions of observation were conducted in an unstructured ludic situation, using the Ludic Model evaluation plan. The interventions were planned in the format of ludic workshops to promote and stimulate the shared playing and symbolic activity, and to enlarge the repertoire of the children's communication and interactions. The results indicated that the intervention favored the interaction and communication among the children, and resulted in a bigger autonomy in playing in relation to the adult. It was also verified that the symbolic playing became more frequent and the abilities for shared playing were also favored. These findings can subsidize the planning of practices and interventions among children with DS that act in their development, breaking away from the limiting and condescending perspectives regarding the children's potentials.*

Keywords: *Down syndrome; ludic activity; social interaction;*

Resumen: *El objetivo de este estudio fue el de evaluar los efectos de la realización de intervenciones lúdicas en las formas de jugar, en la interacción social y en la comunicación de un grupo de niños con Síndrome de Down (SD). En la investigación participaron 4 niños con SD, 2 niñas y 2 niños, entre 6 y 7 años de edad, frequentadores de una institución de educación especial. Se trata de un estudio de intervención realizado en tres fases, a saber, evaluación inicial, realización de talleres lúdicos (intervención), y evaluación final. Para las evaluaciones inicial y final se realizaron sesiones de observación en una situación lúdica no estructurada, utilizando el guión de evaluación del Modelo Lúdico. Las intervenciones fueron planificadas en formatos de talleres lúdicos para favorecer y estimular el juego compartido y la actividad*

¹ Andrea Perosa Saigh Jurdi, ORCID 0000-0002-1111-5562, (11) 99128-0204, andreaJurdi@gmail.com, Terapeuta ocupacional, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e docente do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo. R. Prof. Pirajá da Silva, 183/162. CEP 05.451-090, São Paulo/SP.

² Marina Ramos Domingos, (11) 97486-3357, marinaramosd@hotmail.com.br, Psicóloga, terapeuta com especialização em terapia comportamental pela Universidade de São Paulo. Endereço: R. Geneve, 122, Bloco 5, Apto 14. CEP 02.440-080, São Paulo/SP.

³ Sara Del Prete Panciera, (11) 99166-4147, sara.panciera@unifesp.br, ; Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e em Psicologia pela Université Rennes, e docente do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, - Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Rua Silva Jardim, 136, CEP - 11.015-020, Santos/SP

simbólica y ampliar el repertorio de comunicación e interacción de los niños. Los resultados indicaron que la intervención favoreció la interacción y la comunicación entre los niños, además de propiciar mayor autonomía en el juego en relación al adulto. Se verificó también que los juegos simbólicos se volvieron más frecuentes y que las habilidades para el juego compartido también fueron favorecidas. Estos hallazgos pueden subsidiar la planificación de prácticas e intervenciones junto a los niños con SD que inciden en su desarrollo, rompiendo con perspectivas limitantes y condescendientes acerca de las potencialidades de esos niños.

Palabras clave: *síndrome de down; lúdico; interacción social;*

Introdução

Crianças com Síndrome de Down (SD) possuem uma alteração genética que ocorre no início da gestação, influenciando na formação do corpo podendo acarretar prejuízo intelectual. Mustacchi e Salmona (2009) relatam que pessoas com a síndrome apresentam uma redução do cérebro e encurtamento da árvore dendrítica, prejudicando a relação entre os neurônios, que ocorre pela aproximação entre um dendrito e outro. Os autores ressaltam, também, que a estimulação sensorial de todos os sentidos, é fundamental para ampliar o potencial de aprendizagem, superando, em parte, a alteração encontrada no Sistema Nervoso Central e suas consequências para o desenvolvimento intelectual da criança com SD. Segundo Schwartzman (1999) os atrasos no desenvolvimento que podem acometer às pessoas com SD não devem ser considerados imutáveis, dado que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético e da influência do ambiente. Essa afirmação encontra ressonância em outro trabalho (Melero, 1999), que argumenta que a inteligência não se define, mas se constrói. Nesse sentido, é possível compensar déficits congênitos da pessoa com SD mediante o trabalho desenvolvido nos diversos contextos em que a pessoa vive, sejam nos âmbitos familiares, escolar ou nos demais contextos sociais. Em 2002, a Associação Americana sobre Desenvolvimento e Deficiência Intelectual (AAIDD) propôs uma nova definição de deficiência intelectual, considerada um avanço conceitual, abandonando as indicações de graus de comprometimento intelectual. O diagnóstico, nessa nova perspectiva, não fica restrito ao indivíduo e implica em uma avaliação do ambiente e das necessidades da criança, pensando em sua qualidade de vida e no contexto em que está inserida. A partir dessa nova definição os estudos sobre o desenvolvimento das pessoas com SD ou com deficiência se debruçam sobre o ambiente, as interações sociais e o aprendizado, levando em conta as necessidades de apoio e mediação que estas pessoas necessitam para se desenvolverem.

Ao compreender a criança com SD como indivíduo imerso em uma determinada cultura, faz-se importante que as intervenções se voltem para os espaços coletivos que essas crianças frequentam, locus de sua aprendizagem e interação social.

O estudo realizado por Anhão, Pfeifer e Santos (2010) resalta algumas características de crianças com SD que podem interferir no processo de aprendizagem e socialização, a saber, dificuldade no desempenho de atividades que envolvem a comunicação expressiva, compreensão, socialização e resolução de problemas. A atividade lúdica tem sido um dos focos de atenção para pesquisadores do desenvolvimento, principalmente em relação às crianças com processo evolutivo atípico. Como atividade que se inicia na infância, o brincar é uma forma de comunicação, expressão e aprendizagem que a criança utiliza para realizar intercâmbios com o ambiente que a cerca e com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano (Bomtempo, 1999; Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Além disso, é por meio do brincar que a criança se apropria da realidade e dos objetos ao seu redor.

No trabalho desenvolvido com crianças com SD, a atividade lúdica tem papel essencial na facilitação do desenvolvimento cognitivo e afetivo e tem sido utilizada por profissionais de diferentes áreas ligadas tanto à educação como à saúde (Lorenzo, Bracciali & Araújo, 2015), no sentido de proporcionar a essas crianças possibilidades de constituir-se como sujeitos ativos e criativos na sua cultura. Estudos recentes (Cintra, Oliveira & Veiga, 2015; Damasceno, Leandro & Fantacini, 2017; Diegues, 2015) ressaltam a importância da atividade lúdica no processo de desenvolvimento das crianças com SD e como esta atividade auxilia na interação e inclusão social. Particularmente, o estudo realizado por Diegues (2015) teve por objetivo analisar o brincar de crianças com SD e apontou como resultados que essas crianças apresentaram interesse principalmente por estímulos sonoros, espontaneidade e prazer ao brincar. No entanto, nem todas as crianças apresentaram senso de humor, gosto por desafios e iniciativa, demonstrando uma forma de brincar mais passiva. Para que o brincar faça parte da vida

das crianças com SD a autora ressalta que o papel do adulto é fundamental, pois é importante que este possibilite às crianças o acesso ao brincar de tal forma que tenham contato e interação com seus pares, com outros adultos e materiais, independentemente de seus limites cognitivos, físicos ou emocionais.

Ferland (2006) refere como temas associados ao brincar e à criança o *prazer*, a *descoberta*, o *domínio da realidade*, a *criatividade* e a *expressão de si*. Quando se pensa no brincar essas características se mostram essenciais no ato de brincar e jogar. O *prazer* vem associado ao brincar devido a certas características da situação lúdica: novidades, incertezas, desafios que devem ser considerados transponíveis para a criança. Segundo a autora, na situação lúdica a criança, atraída pela novidade, descobre o prazer de desafiar e transpor o desafio.

A *descoberta* do mundo é outro aspecto importante – brincando a criança descobre e incorpora o mundo e sua cultura, desenvolvendo estratégias de ação e adaptação às situações experimentadas por ela. Em relação ao *domínio da realidade* a autora refere que ao brincar a criança constrói uma ponte entre o que é familiar e o que é desconhecido. Nesse âmbito a criança tem a autonomia e poder de decisão: pode derrubar a torre de cubos ou recomeçar sem terminar um mesmo quebra cabeça – ela decide o começo e o fim. Importante ressaltar que, nesse sentido, o brincar é processo e não o resultado. A *criatividade* é elemento essencial para se caracterizar a atividade lúdica, sendo o brincar entendido como uma atividade criativa, linguagem compartilhada pela infância, propiciando um lugar para o encontro, troca e interação. A potência da atividade lúdica como linguagem ultrapassa a sua compreensão de ser utilizada como recurso pedagógico ou terapêutico, devendo ser compreendida em uma função maior, a de atividade criativa, possibilitando à infância compartilhar afetos, linguagem, regras. Finalmente, para Ferland (2006) o brincar favorece a *expressão* ao propiciar às crianças espaços de exercício de comunicação verbal e comunicação não verbal. Mesmo sem utilizar as palavras, as crianças conseguem comunicar seus sentimentos, tanto positivos quanto negativos.

O desenvolvimento infantil, portanto, está ligado a aspectos relacionais e culturais, em que o contexto passa a ter importância considerável no processo de desenvolvimento, crescimento e amadurecimento do indivíduo (Sá, Jurdi & Panciera, 2017). O desenvolvimento humano, incluído aí o desenvolvimento da capacidade lúdica, é dependente das mediações, que dizem respeito às experiências do indivíduo na cultura. A mediação pode ser caracterizada pela

participação do outro no desenvolvimento do sujeito, de tal forma que propicie novas formas de significar o mundo e de agir nele (Martins & Góes, 2013; Vygostky, 1988). Dessa forma, relações de mediação podem potencializar, amplificar e enriquecer o processo desenvolvimental (Campos & Macedo, 2011). Vários autores têm argumentado a respeito do impacto do brinquedo e da ludicidade no desenvolvimento e apontado para possibilidades de que a brincadeira atue como um aspecto propulsor do processo de desenvolvimento infantil (Martins & Góes, 2013). Vygotsky (1988), em particular, argumenta que o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento mental da criança, e coloca especial ênfase na brincadeira imaginativa, ou jogo simbólico. Nessas atividades, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, resignificando essa realidade, e suas ações ganham uma função representativa, incidindo no favorecimento dos processos mentais. As situações lúdicas, com crianças com desenvolvimento típico ou atípico, em que há interação da criança com o ambiente e com outras pessoas, são oportunidades importantes e ricas para se realizar atividades orientadas para níveis de desenvolvimento que ainda não foram alcançados pela criança, como forma de favorecer seu processo desenvolvimental (Vygotsky, 1988). Estudos recentes têm evidenciado a eficácia da realização de diferentes formas de intervenções lúdicas para o desenvolvimento infantil, seja em situações de jogos (Macedo, Petty, Carvalho & Carracedo, 2003; Macedo, Petty, Carvalho & Souza, 2014; Macedo, Petty, Carvalho & Souza, 2015), ou intervenções nas brincadeiras, especialmente com crianças com desenvolvimento atípico (Lorenzo, Bracciali & Araújo, 2015; Martins & Góes, 2013; Silva & Aiello, 2012; Silva & Pelosi, 2018). O estudo do desenvolvimento humano, pois, tem possibilitado a compreensão da atividade do brincar de modo concreto, e pode respaldar intervenções que ofereçam às crianças com SD possibilidades de interação social, comunicação e compartilhamento de suas atividades, respeitando suas diferenças e singularidades. O objetivo deste estudo foi o de avaliar os efeitos da realização de intervenções lúdicas, planejadas em formatos de oficinas para favorecer e estimular o brincar compartilhado e a atividade simbólica, nas formas de brincar, na interação social e na comunicação de um grupo de crianças com Síndrome de Down.

Trata-se, portanto, de um estudo de intervenção realizado em três fases, a saber, avaliação inicial,

realização de oficinas lúdicas (intervenção), e avaliação final. Em função da escolha das atividades das oficinas depender em grande medida do que seria observado no momento da avaliação inicial, optou-se pela realização da pesquisa em duas etapas: a primeira etapa dedicada à avaliação inicial das crianças, e, uma segunda etapa em que foram realizadas as intervenções lúdicas e a avaliação final das crianças. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo sob o n.719.839 e todas as questões éticas foram observadas. A pesquisa foi apresentada à direção da instituição, aos pais e aos professores das crianças, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo foi explicado às crianças e estas concordaram em participar do mesmo.

Primeira etapa

O objetivo desta etapa foi o de realizar uma avaliação inicial de um grupo de crianças com Síndrome de Down (SD), a respeito de suas formas de brincar, de interação social e de comunicação durante uma atividade lúdica.

Método

Local e Participantes

O estudo foi realizado em uma instituição de educação especializada que atende grupos de crianças com SD, em um município da região metropolitana da Baixada Santista.

Participaram da pesquisa 4 crianças com SD, 2 meninas e 2 meninos, entre 6 e 7 anos de idade. A turma escolhida para o estudo (indicada pela própria instituição) contava com sete crianças de 6 a 7 anos de idade, e cinco delas tinham SD. Apenas quatro dessas crianças participaram do estudo, uma vez que um dos responsáveis não autorizou a participação do filho. As descrições em termos de idade e gênero das crianças que participaram do estudo estão apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 1. Identificação, gênero e idade das crianças participantes do estudo.

| Identificação* | Gênero | Idade (em anos) |
|-----------------------|---------------|------------------------|
| Joana | Menina | 7 |
| Paula | Menina | 6 |
| George | Menino | 7 |
| Ringo | Menino | 7 |

* Nomes fictícios

Materiais e Procedimentos

Foi realizada, inicialmente, uma aproximação da instituição e do grupo de crianças. Pretendeu-se, assim, por um lado, captar o modo como se organizavam as atividades e as relações na instituição, e por outro, permitir que as crianças se familiarizassem com a pesquisadora, que conduziria as intervenções lúdicas da pesquisa. Para a avaliação a respeito do brincar foi conduzida uma sessão de observação, como apresentada a seguir.

Sessão de observação do brincar espontâneo (avaliação inicial)

Foi realizada, em uma única sessão, a avaliação a respeito das formas de brincar, da interação social e da comunicação das crianças em uma situação lúdica não estruturada. A sessão aconteceu na brinquedoteca da instituição, com a presença da pedagoga e da pesquisadora, que poderiam ter a participação na brincadeira solicitada pelas crianças. Foi lhes dito que poderiam brincar livremente. Para a avaliação, foi utilizado o roteiro proposto pelo Modelo Lúdico, elaborado por Ferland (2006), e adaptado para crianças com deficiência intelectual. Nesse modelo, o comportamento lúdico da criança é avaliado a partir de cinco dimensões: 1) *interesse geral*, relacionado tanto ao ambiente social quanto ao ambiente físico/sensorial; 2) *interesse pelo brincar*, que se refere especificamente às atividades lúdicas; 3) *capacidades lúdicas*, que diz respeito ao repertório de utilização dos objetos e do espaço; 4) *atitude lúdica*, caracterizada pelo prazer, curiosidade, senso de humor, espontaneidade e pelo gosto de tomar iniciativas e de superar desafios; e, 5) *comunicação*, ligada à habilidade de compreender e expressar necessidades e sentimentos. Como protocolo de observação, este modelo permite que se identifiquem formas das crianças se organizarem e interagirem que emergem na situação lúdica espontânea, sem, entretanto, representar um crivo de aspectos a serem preenchidos. A sessão durou aproximadamente 40 minutos e foi videogravada e transcrita, na íntegra, para subsidiar o processo de análise dos dados.

Resultados

O modelo de avaliação lúdica permitiu identificar certas formas de organização do brincar e de interação entre as crianças. Verificou-se que o espaço, os materiais disponíveis na brinquedoteca e o número escolhido de crianças da turma (7) eram adequados no

sentido de oferecer possibilidade de exploração do ambiente físico e social. Observou-se maior interesse das crianças por jogos motores e pouco jogos simbólicos. George, por exemplo, passou a maior parte do tempo da sessão brincando com peças de um jogo de montar. A brincadeira não era, entretanto, montar as peças, mas explorá-las: George empilhou as peças sobre sua cabeça, nas mãos da pesquisadora e empurrou as peças com os pés. Mesmo quando a situação convidava ao brincar simbólico, observava-se nas crianças uma forma de brincar motora, conforme pode visto no trecho da transcrição que descreve as ações de Joana:

“Joana puxa a casinha para perto de si. Tenta encaixar o porquinho em alguns lugares da casinha, mas não consegue. Tira o carrinho de dentro da casinha e coloca o porquinho. Arrasta um pouco o carrinho e depois coloca em outro lugar da casinha. Ela olha para a TV e volta a mexer na casinha. Fica abrindo e fechando as portas da casinha por um longo tempo e em alguns momentos olha para a TV.”

Durante a situação livre observou-se que as crianças brincavam individualmente e pouco procuravam pelo colega. Em algumas ocasiões isso implicava em resistência ao colega, como no caso em que Ringo *“deixa por poucos instantes o brinquedo em cima de sua cabeça e depois o coloca para trás de si, olhando para colega e mostrando a língua. Quando a colega se aproxima e ele levanta protegendo o seu brinquedo”*. Em outras ocasiões, mesmo sem conflitos, a comunicação entre as crianças mostrava-se empobrecida, implicando em um brincar isolado, não compartilhado, como quando *“George pega um brinquedo e tenta montar sozinho com Paula ao seu lado. Parece se concentrar no que faz. Olha por um momento como Paula montou o castelo com as peças. Joana chega e senta na sua frente olhando para o garoto, ele por sua vez continua montando sozinho”*. Essa forma de brincar parecia ser reforçada pela representante da instituição que em suas atitudes e orientações incentivava a brincadeira individual. O adulto era requisitado pelas crianças para brincar junto e para mediar certas situações e a participação da pedagoga se dava no sentido de apaziguar os conflitos, orientar e disciplinar os comportamentos e valorizar as realizações individuais. Algumas dessas características ficam ilustradas na seguinte situação relatada na transcrição:

“Joana fica ao lado de Paula e puxa uma peça, desmontando as outras que estavam interligadas. Paula faz som de descontentamento. Joana levanta puxando todo o brinquedo para si, mas para quando a professora reapreende as duas. Paula puxa a peça montada para o seu

lado a fim de sua colega não mexer. Joana pega a peça inteira novamente e Paula emite som de descontentamento. Agora a professora fala para as duas dividirem o brinquedo, caso contrário nenhuma irá brincar. Paula fica olhando para a professora enquanto diz que é para as duas brincarem juntas. As duas mexem no mesmo brinquedo, mas não há interação entre elas. Paula fica concentrada sozinha montando as peças”.

É importante notar, entretanto, o que a dinâmica da própria instituição produz. Por exemplo, a relação de dependência com o adulto, a valorização da disciplina e do trabalho individual são características engendradas no ambiente institucional, e que, portanto, não poderiam ser vistas como associadas de modo endógeno ao desenvolvimento de crianças com SD. Nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento ligado a aspectos relacionais, contextuais e culturais é fundamental (Sá, Jurdi & Panciera, 2017; Rossetti-Ferreira, 2006). Quanto à comunicação, as crianças se expressavam prioritariamente por meio de gestos e ações como, por exemplo, um momento em que não gostando da brincadeira, um dos meninos resolve a situação dando um tapa em uma das meninas. A linguagem era usada de forma incipiente, muitas vezes de forma não simbólica, pela emissão de sons que manifestavam, por exemplo, descontentamento. De forma geral, pode-se, portanto dizer que a observação do brincar espontâneo desse grupo revelou que as crianças tivessem interesse e iniciativa para brincar, e que este era predominantemente motor, individual, com um uso incipiente da linguagem e pouco mediado pelo adulto.

Segunda etapa

O objetivo desta etapa foi o de oferecer uma série de intervenções lúdicas, em formato de oficinas que estimulavam o brincar compartilhado e a atividade simbólica, e realizar uma avaliação final a respeito das formas do brincar, de interação social e de comunicação de um grupo de crianças com Síndrome de Down.

Método

Local e Participantes

A segunda etapa foi realizada na mesma instituição e participaram dela as mesmas crianças da primeira etapa.

Materiais e Procedimentos

As intervenções e uma nova sessão de observação do brincar espontâneo das crianças (avaliação final)

foram conduzidas como apresentado a seguir. Elas foram videogravada e transcritas, na íntegra.

Intervenções: oficinas lúdicas

As intervenções foram planejadas em formatos de oficinas lúdicas para favorecer e estimular o brincar compartilhado e a atividade simbólica e ampliar o repertório de comunicação e interação das crianças. Foram realizadas cinco sessões de intervenção com as crianças. As sessões foram realizadas semanalmente na própria instituição, com duração aproximada de 40 minutos. Elas foram coordenadas pela pesquisadora e tiveram a participação da pedagoga e também do professor de teatro da instituição em uma das oficinas. As oficinas se caracterizavam por tratar de atividades cooperativas, que convidassem ao fazer coletivo, favorecendo a configuração de situações de brincar compartilhado (em que as crianças precisam negociar e levar o outro em conta) e/ou atividades lúdicas que encorajassem a brincadeira simbólica. Além disso, a partir da proposição das atividades lúdicas, as crianças poderiam conduzir a brincadeira da maneira que preferissem, de forma autônoma. A pesquisadora participou das atividades mediando o brincar compartilhado, o que implicou em fazer intervenções em momentos apropriados das brincadeiras das seguintes formas: engajando as crianças que não participavam da brincadeira fazendo perguntas ou convites; sugerindo que uma criança ajudasse a outra; sugerindo que uma delas ensinasse a outra; brincando com as crianças, por exemplo, repetindo os gestos da brincadeira; celebrando com as crianças certos momentos do jogo e, chamando a atenção do grupo para incluir todas as crianças na brincadeira. As intervenções, portanto, diferiam das atividades lúdicas cotidianas em função de dois aspectos: 1) eram planejadas para eliciar atividades compartilhadas e/ou simbólicas, e 2) contavam com a participação de um adulto que tinha um papel mediador e atento à importância do protagonismo das crianças nas brincadeiras. A partir desses princípios norteadores uma infinidade de atividades podem ser propostas. Apresenta-se a seguir as atividades planejadas para este estudo:

Oficina 1. A primeira oficina foi planejada para oferecer atividades que fossem familiares às crianças, mas apresentadas de tal forma que, diferentemente do cotidiano na instituição, convidassem ao brincar coletivo. Em um primeiro momento, para iniciar as

atividades lúdicas com as crianças, foi reproduzida uma música que nomeava partes do corpo (“cabeça, ombro, joelho e pé”) enquanto as crianças iam acompanhando com gestos e, em seguida, sentados em roda, a pesquisadora perguntava onde se localizava diversas partes do corpo e as crianças iam identificando no próprio corpo. Na segunda parte da oficina uma atividade compartilhada foi proposta. Foram apresentadas às crianças figuras de partes de todo o corpo que, com o auxílio de velcro, poderiam ser organizadas formando figuras humanas completas. Essa era uma brincadeira colocada para o grupo, que deveria coletivamente identificar e organizar as figuras.

Oficina 2. Na segunda oficina foram realizadas duas atividades. Para a primeira, a pesquisadora apresentou às crianças uma cartolina com um gramado e algumas nuvens pintadas e deixou a disposição sobre a mesa diversas flores pintadas e recortadas. A brincadeira começou com a explicação às crianças que elas poderiam colar as flores na cena da cartolina como quisessem e que era uma brincadeira que todos iam fazer juntos. No decorrer da atividade a pesquisadora foi introduzindo novos elementos (figuras de folhas, figura de animais, algodão etc) para que as crianças decidissem como organizar na cena, aumentando a complexidade do que precisava ser operado no trabalho coletivo.

Na segunda atividade, foi oferecido massinha para as crianças brincarem livremente. O que caracterizou essa oficina foi o tipo de intervenção realizada pela pesquisadora, que consistiu no seu engajamento nas brincadeiras simbólicas, na medida em que era solicitado pelas crianças. Essa participação do adulto era realizada de forma a estimular a implicação da criança na situação lúdica, fomentando seu protagonismo nas atividades.

Oficina 3. No início da oficina foi apresentado um filme no computador em que apareciam muitos animais e a atividade nesse momento consistiu em imitar os sons e os gestos de cada um deles. Em seguida, foram oferecidos para as crianças diversos quebra-cabeças de animais e elas foram convidadas a montar e a colorir as peças. Essas atividades foram realizadas coletivamente, e como o número de quebra-cabeças oferecidos foi menor que o número de crianças, elas se viam desafiadas a trabalhar em parceria para que todas as crianças estivessem incluídas na brincadeira.

Da mesma forma como nas oficinas anteriores, a pesquisadora fazia intervenções durante as atividades, tais como brincar com as crianças, engajar as

crianças nas atividades, fazer perguntas e sugestões, ou orientar para que as crianças trabalhassem juntas.

Oficina 4. A quarta oficina consistiu em oferecer às crianças diversas fantasias e adereços para encorajar o brincar simbólico. Além de fantasias, como as de heróis, ficaram disponíveis para as crianças materiais como asas de anjo, plumas, varinhas mágicas e chapéus. Durante a oficina as crianças eram convidadas a trocar e experimentar diferentes fantasias/objetos.

A sala em que esta oficina aconteceu tinha uma das paredes espelhada, o que foi particularmente interessante para a atividade, na medida em que permitia às crianças observarem a si próprias fantasiadas.

Oficina 5. Para a última oficina duas atividades foram realizadas. Na primeira, dizia-se às crianças nomes de animais e pedia-se a elas, inicialmente, para imitarem os gestos dos animais e, em seguida, para se imaginarem interagindo com eles (e.g. brincando ou fazendo carinho).

Em um segundo momento, as crianças foram convidadas a participar de uma caça ao tesouro. As pistas eram lidas pela pesquisadora e para avançar no jogo as crianças eram desafiadas a realizarem algumas atividades coletivamente.

Sessão de observação do brincar espontâneo (avaliação final)

Foi realizada, em uma única sessão, uma nova avaliação a respeito das formas de brincar, da interação social e da comunicação das crianças em uma situação lúdica não estruturada. Da mesma forma como se procedeu na avaliação inicial na primeira etapa do estudo, a sessão aconteceu na brinquedoteca da instituição, com a presença da pedagoga e da pesquisadora, que poderiam ter a participação na brincadeira solicitada pelas crianças. Foi dito às crianças que poderiam brincar livremente. Para a avaliação do comportamento lúdico foi utilizado mesmo roteiro de Ferland (2006). A sessão durou aproximadamente 40 minutos e foi videogravada e transcrita, na íntegra, para subsidiar o processo de análise dos dados.

Resultados e discussão

Para a análise dos efeitos das intervenções lúdicas nas formas brincar, na interação social e na

comunicação de um grupo de crianças com Síndrome de Down foram identificados dois eixos de análise que emergiram das avaliações inicial e final, bem como do decorrer das 5 oficinas, a saber, as características do brincar e a qualidade da comunicação.

Da maneira como foram elaboradas, as oficinas lúdicas pareceram favorecer o brincar simbólico e compartilhado. Na segunda oficina, por exemplo, que contou com o uso da massa de modelar, Paula teve a iniciativa de convidar a pesquisadora para brincar, *fazendo um curativo com a massinha no braço da pesquisadora e dando uma injeção nela*. Isso atraiu de forma espontânea seus colegas que se aproximaram para brincar. Utilizando a massa de modelar para substituir os instrumentos de enfermagem todos se engajaram na atividade assumindo diferentes papéis na brincadeira. George parecia se divertir dando ênfase à expressão dos sentimentos no faz-de-conta quando estava no papel de paciente: tentava fugir, gritava e fazia cara de choro quando iam *aplicar a injeção*. No correr da atividade, eles revezavam os papéis, de modo que, em determinado momento, uma das crianças substituiu também o papel que estava sendo desempenhado pelo adulto, o que fez com que a pesquisadora participasse ao final apenas como observadora da atividade. Nas duas últimas oficinas realizadas (oficinas 4 e 5) foi possível identificar indícios dos efeitos das intervenções lúdicas, pois observou-se que, encerradas as atividades das oficinas, as crianças se organizavam para brincar espontaneamente de maneira coletiva e/ou simbólica. Na quarta oficina, as crianças foram convidadas a se fantasiarem e a experimentarem diferentes fantasias, brincando de *estátua* a cada mudança. Brincar de *estátua* foi uma maneira de explorar os gestos e as formas de organização corporal do personagem de fantasia. Encerrada a oficina, as crianças se juntaram a frente do espelho e, espontaneamente e sem a interferência do adulto, passaram a brincar de *estátuas* coletivas, como uma espécie de série de *fotos em grupo*, em que a graça estava justamente em coordenar as diversas *poses*.

Na quinta oficina, a intervenção se encerrou com um caça ao tesouro em que as crianças eram desafiadas a realizarem algumas atividades conjuntamente. Logo em seguida ao fim da oficina, Paula pegou um microfone e começou a cantar em frente ao espelho. As outras crianças se aproximaram dela e começaram a brincar juntos: todos cantavam juntos, como em um grupo musical, enquanto Paula ia rodiziando entre seus colegas a ação de colocar

o microfone a frente da boca. Nas avaliações finais também foi possível observar mudanças em relação à comunicação e à interação das crianças quanto às características do brincar. Apesar de se observar ainda formas individuais de brincar e limites importantes na comunicação, foram identificados na avaliação final episódios em as crianças procuravam coordenar suas ações na brincadeira:

“George segura a corda de um lado e Ringo de outro. Eles batem para que Paula pule. George chama (puxa) Joana para que ela pule, mas depois afasta a colega quando percebe que não está dando certo. Ringo passa a pular corda, com George segurando de um lado e Paula de outro. Em seguida, eles tentam chamar de novo Joana para a brincadeira, abaixando e balançando a corda no chão (em uma forma alternativa de brincar), mostrando para a colega como ela deve fazer. Dessa forma, Joana consegue pular corda, mesmo que rapidamente. Depois disso, George e Ringo voltam a bater corda para Paula pular.”

Neste episódio particular, observa-se que as crianças tentam, como em um exercício, coordenar sua ação com a do outro. Procuram ativamente uma à outra, interessam-se pelo brincar coletivo e buscam incluir o outro na brincadeira. A forma de incluir Joana parece particularmente interessante. Inicialmente ela é convidada (*puxada*) para brincar de corda da maneira como os colegas brincavam. Diante da dificuldade e da inviabilidade da brincadeira, os colegas a afastam, mas pensam em uma nova forma de brincar, ensinam à colega e modificam a brincadeira para que ela seja incluída. Esses resultados estão de acordo com outros encontrados na literatura, que também apontam para um efeito favorecedor do brincar no desenvolvimento de crianças com SD (Silva & Pelosi, 2018). A comunicação das crianças, de um jeito geral, era empobrecida em termos de linguagem verbal, mas nota-se nesse episódio, diferentemente do que se observava na avaliação inicial, que interações mais complexas entre as crianças, entendidas aqui como possíveis efeitos da intervenção, foram acompanhadas por uma comunicação mais complexa entre elas, mesmo que ainda no nível não verbal, evidenciada nos convites às brincadeiras e principalmente no exercício de ensinar ao outro coisas novas.

Na primeira avaliação lúdica, observou-se no brincar das crianças um uso incipiente da linguagem, com predominância da linguagem não verbal e uma utilização preferencial de gestos e vocalizações para expressar sua intenção comunicativa. Observou-se também um brincar bastante individualizado, o que

configura um contexto em que uma linguagem empobrecida tem pouca consequência. A realização das oficinas, convidando ao brincar coletivo mediado pelo adulto, produziu efeitos na qualidade da comunicação das crianças, verificado na maior frequência de verbalizações, na espontaneidade (verbalizações por iniciativa da criança e não como resposta a um pergunta do adulto) e na articulação da fala. Observou-se, por exemplo, que, no momento da avaliação inicial, as produções linguísticas de Ringo eram vocalizações de difícil compreensão, enquanto que na avaliação final, identificou-se que a criança passou a utilizar em vários momentos palavras articuladas e compreensíveis, tanto na relação com o adulto, como na relação com os colegas, especialmente nos momentos em que os convidava para brincar. Vários autores apontam para importância do desenvolvimento da linguagem como subsídio para a promoção de habilidades comunicativas e interacionais (Amato & Fernandes, 2010; Mousinho et al., 2010). As oficinas, portanto, parecem ter sido adequadamente conduzida no sentido de favorecer o desenvolvimento linguístico das crianças, o que traz implicações tanto para a qualidade do uso da linguagem como para a qualidade da interação com o outro. Foram observadas também, entre as avaliações inicial e final, diferenças na forma de participação do adulto nas situações lúdicas. No início, o adulto era com frequência convocado pelas crianças a participar da brincadeira e notava-se que se estabelecia certa relação de dependência. Na avaliação final, entretanto, o adulto, além de requisitado com menor frequência, não era mais convidado a assumir um papel de condução da brincadeira, uma vez que esse protagonismo passou a ser mais exercido pelas crianças. Essas mudanças parecem poder ser atribuídas a intervenção, na medida em que se conhece que uma das funções do adulto em um grupo de criança com deficiência é facilitar vínculos sociais que ainda são frágeis, mediar as relações e garantir um ambiente seguro e confiável para as brincadeiras acontecerem. Segundo Kamii e Devries (2009), quando o adulto assume um lugar de mediador e não de protagonista, as crianças têm, assim, a chance de desenvolver um brincar autônomo.

Considerações finais

Neste estudo foram investigados os efeitos de uma intervenção, no formato de oficinas lúdicas, nas formas de brincar de um grupo de crianças com Síndrome de Down, e os resultados indicaram que a intervenção favoreceu a interação e a comunicação

entre as crianças, além de propiciar maior autonomia no brincar em relação ao adulto (que passou de “facilitador necessário” na avaliação inicial a “co-participante coadjuvante” na avaliação final). Verificou-se também que as brincadeiras simbólicas tornaram-se mais frequentes e que as habilidades para o brincar compartilhado também foram favorecidas. Ao considerar a comunicação e a interação social como fatores relevantes no desenvolvimento infantil, o brincar pode ser entendido como indicador da qualidade das experiências vividas pelas crianças e da sua imersão nos significados culturais. Para crianças com SD isso se reveste de importância especial, uma vez que os espaços terapêuticos e educacionais, em sua maioria, priorizam a aprendizagem de conhecimento, hábitos e atitudes que limitam a capacidade criativa dessas crianças, com o predomínio de atividades individualizadas, mecânicas que

facilitam a memorização de conceitos, o treino das atividades motoras e de coordenação. Nesses espaços institucionais a brincadeira tende a ser utilizada para estabelecer condutas socialmente adequadas, deixando de lado a sua potencialidade criativa e transformadora.

Apesar de ser amplamente conhecida a importância do brincar como favorecedora do desenvolvimento infantil, buscou-se neste estudo registrar evidências de quais ações, atividades e brincadeiras produzem efeitos específicos no desenvolvimento de um grupo de crianças característico, que são as crianças com Síndrome de Down. Esses achados podem, assim, subsidiar o planejamento de práticas e intervenções junto às crianças com SD que incidam em seu desenvolvimento, rompendo com perspectivas limitantes e condescendentes a respeito das potencialidades dessas crianças.

Referências

- Amato, C. E., & Fernandes, F. (2010). O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, 22(4), 373-378.
- Anhao, P. P. G., Pfeifer, L. I., & Santos, J. L. (2010). Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Rev. bras. educ. espec.*, 16(1), 31-46.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia, Escola e Educação*, 3(1), 3-13.
- Campos, M. C. R. M., & Macedo, L. (2011). Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 211-220.
- Cintra, R. C. G. G., Oliveira, A. N., & Veiga, E. C. F. (2015). As contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Horizontes*, 33(2), 159-166.
- Damasceno, B. C. E., Leandro, S. B., & Fantacini, R. A. F. (2017). A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down. *Research, Society and Development*, 4(2), 142-152.
- Da Silva, N. C. B., & Aiello, A. L. R. (2012). Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down. *Educar em Revista*, 43, 101-116.
- Diegues, D. (2015). *O modelo lúdico na análise do brincar de crianças com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Ferland, F. (2006). *O Modelo Lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a Terapia Ocupacional*. São Paulo: Roca.
- Kamii, C., & Devries, R. (2009). *Jogos em Grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed.
- Lorenzo, S. M., Braccialli, L. M. P., & Araújo, R. C. T. (2015). Realidade virtual como intervenção na síndrome de down: uma perspectiva de ação na interface saúde e educação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 21(2), 259-274.
- Macedo, L., Petty, A. L., Carvalho, G. E., & Carracedo, V. (2003). Avaliação do desempenho de crianças e intervenção em um jogo de senha. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 185-195.
- Macedo, L., Petty, A. L., Carvalho, G. E., & Souza, M. T. C. C. (2014). O jogo dominó das 4cores: estudo sobre análise de protocolos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 429-438.
- Macedo, L., Petty, A. L., Carvalho, G. E., & Souza, M. T. C. C. (2015). Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 13-22.
- Martins, A. D. F., & Góes, M. C. R. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 25-34.
- Melero, M. L. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mousinho, R., Shmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedag.* 27(82), 92-108.
- Mustacchi, Z., & Salmona, P. (2009). Síndrome de Down. In Z Mustacchi (Org.), *Guia do bebê com síndrome de down*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Queiroz, N. L. M., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 170-172.
- Rosseti-Ferreira, M. C. (2006). Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In Colinvau, Leite &

- Dell'Aglio. *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais* (pp.19-39 ou 28). SP: Casa do Psicólogo.
- Sá, C. S. C., Jurdi, A. P. S., & Panciera, S. D. P. (2017). Desenvolvimento infantil e o ambiente institucional: experiência com bebês abrigados. *Rev. Ciênc. Ext.*, 13(1), 102-111.
- Schwartzman, J. S. (Ed.) (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon.
- Silva, T. S. G. D., & Pelosi, M. B. (2018). Evolução de uma criança com síndrome de Down a luz do modelo lúdico: estudo de caso. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 2(1), 50-67.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 04.06.18 / Corrigido: 28.06.18 / Aprovado: 09.04.19