

INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Patrícia Páfaro Gomes ANHÃO¹

Luzia Iara PFEIFER²

Jair Lício dos SANTOS³

RESUMO: a inclusão escolar na rede pública de ensino traz à tona discussões pertinentes e constituintes deste novo paradigma social, principalmente para as crianças com Síndrome de Down, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. O objetivo desta pesquisa é verificar e analisar a interação social de crianças com Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico, na rede regular de educação infantil em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. Participaram 6 crianças com Síndrome de Down, na faixa etária de três a seis anos (grupo de estudo), e 6 crianças com desenvolvimento típico que frequentavam as mesmas salas dos pares com Síndrome de Down, também na faixa etária de três a seis anos (grupo comparado). Cada criança foi analisada através de categorias que envolvem o processo de interação social em ambiente escolar. Os resultados apontam que, de maneira geral, não foram observadas diferenças significativamente relevantes entre os comportamentos apresentados pelo grupo de estudo e pelo grupo comparado. Os comportamentos que apresentaram diferença significativa foram: “Estabelece contato inicial com outras pessoas” ($p=0,017$), mais freqüente no grupo comparado e “Imita outras crianças” ($p=0,030$), mais freqüente no grupo de estudo. O estudo concluiu que nos comportamentos observados e de acordo com a faixa etária estudada, o grupo de crianças com Síndrome de Down abordado, não apresentou características de interação social muito diferentes das crianças com desenvolvimento típico estudadas. Reforçando a importância do processo de inclusão escolar desta população.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Síndrome de Down; Interação Social.

ABSTRACT: inclusion in public school education brings forth relevant discussions that pertain to the new social paradigm, especially for children with Down syndrome, whose developmental processes are increasingly studied. The aim of this study is to verify and analyze the social interaction of children with Down syndrome with typically developing children in the regular early childhood education system in a medium-sized city in the state of São Paulo. The participants in the study were six children with Down syndrome, aged three to six years (study group) and six same age typically developing children attending the same classes as the children with Down Syndrome (comparison group). Each child was studied according to categories that involved the process of social interaction in the school environment. The results showed that, in general, there were no significant differences between the relevant behaviors shown by the study group and the comparison group. The behaviors that were significantly different were: “The child establishes initial contact with others” ($p =$

¹ Mestranda da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade do Departamento de Medicina Social. pganhao@terra.com.br

² Docente do departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. luziara@fmrp.usp.br

³ Docente do departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. jalifesa@usp.br

0.017), that was more frequent in the comparison group “The child imitates other children” ($p = 0.030$), that was more frequent in the study group. The study concluded that, for the age range of the study, the the group of children with Down Syndrome did not present social interaction features strikingly different from the typically developing children in the study. The study reinforces the importance of inclusive education for this group of children.

KEYWORDS: Inclusive Education; Down Syndrome; Social Interaction.

1 INTRODUÇÃO

Crianças com Síndrome de Down (SD) apresentam uma considerável dificuldade intelectual, mas assim como qualquer outra criança, não é possível prever o futuro potencial cognitivo que ela apresentará (HOLDEN; STEWART, 2002). Sabe-se que existe uma vasta exploração das habilidades cognitivas destas crianças, tanto daquelas que apresentam dificuldades intelectuais muito significativas como também das que apresentam dificuldades moderadas. Algumas características específicas são observadas neste grupo de crianças, quando se tornam estudantes, dentre elas pode-se citar: dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (HOLDEN; STEWART, 2002).

Segundo Rogers e Coleman (1992) o desenvolvimento da criança com SD, nos cinco primeiros anos de vida, está baseado em alguns pressupostos correlacionados ao desenvolvimento considerado típico. De acordo com esses autores, o desenvolvimento motor mostra-se atrasado, da mesma forma que as demais áreas do desenvolvimento; a presença de graus importantes de hipotonia muscular seguramente contribui para este atraso motor.

Em estudo comparando um grupo crianças com síndrome de Down e um grupo de crianças com desenvolvimento típico, Mancini e colaboradores (2003) identificaram atraso no primeiro grupo em comparação ao segundo, no desempenho de atividades que envolviam a comunicação expressiva, compreensão, socialização e resolução de problemas.

A SD é relativamente frequente, de cada 550 bebês que nascem um tem a síndrome. Atualmente, estima-se que existem, entre crianças e adultos, mais de 100 mil brasileiros com SD (BRASIL ESCOLA, 2005). A partir desses dados considera-se a necessidade de cuidados especializados que melhorem o desenvolvimento global dessas crianças e, ao encontro desta proposta, destaca-se a inclusão dessas crianças na rede regular de ensino, desde a formação infantil.

Segundo Buckley e Bird (1998), existem evidências de que as escolas inclusivas têm se apresentado como as melhores escolas para todo tipo de criança, e que as escolas que se prepararam para receber crianças com necessidades especiais e mudaram o sistema de ensino, tiveram uma melhora significativa na educação para todas as crianças. No processo de inclusão não somente a criança com necessidades especiais absorve aspectos positivos, mas também todas as outras crianças quem passam a conviver com a diversidade e tornam-se seres humanos mais preparados para as adversidades e diferenças da vida.

Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que a socialização, neste caso, o processo de interação social, é uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento inicial da criança. Ela se caracteriza pela ampliação e refinamento do repertório de comportamentos sociais e, simultaneamente, pela compreensão gradual de valores e de normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade. A aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência inicia-se na infância, primeiramente com a família e depois, em outros ambientes como vizinhança, creche, escolas de Educação Infantil. Essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes.

Quando Vygotsky (1988) afirma que ao relacionar-se com outras pessoas, o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo, ele enfatiza a idéia proposta pelo materialismo histórico dialético que propõe o homem como ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido. Dessa maneira, a criança, com necessidades educacionais especiais, irá se relacionar consigo mesma de acordo com o ambiente em que ela estiver inserida. Se esse ambiente for acolhedor e produtivo, ela tenderá a se sentir acolhida e produtiva, em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, ela tenderá a se sentir discriminada e incapaz.

Segundo a visão de Del Prette e Del Prette (2005), a competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento, enquanto que um repertório social empobrecido pode constituir um sintoma ou correlato de problemas psicológicos. Eles afirmam ainda que a preocupação dos pais e profissionais da saúde e da educação com a competência social da criança é, portanto, amplamente justificável e pode ser examinada tanto na perspectiva da promoção da qualidade de vida, como na prevenção de problemas na infância e adolescência.

Ao se fazer uma interligação entre o processo de interação social e a inclusão escolar de crianças com SD, é possível considerar que, ao entrarem na escola, a relação interpessoal com os colegas abre-lhes uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais. O desempenho social e a qualidade dos relacionamentos na escola têm como base, os recursos comportamentais previamente adquiridos pela criança no contexto familiar. Com o advento das atuais políticas de inclusão, entende-se que o desenvolvimento interpessoal (particularmente nas habilidades de resolução de

problemas, autocontrole e comportamentos pró-sociais) é componente indispensável desse processo. Essa posição é compatível com a adotada por vários pesquisadores que defendem, como objetivos principais da inclusão, a melhoria da qualidade do relacionamento entre colegas, a promoção de atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas e de professores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Dessa maneira, o presente estudo busca, por meio de uma abordagem descritiva observacional, levantar alguns aspectos significativos das habilidades sociais de crianças com SD, quando inseridas em ambientes inclusivos através do processo de interação com outras crianças com desenvolvimento típico.

2 MÉTODO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar aspectos da interação social de crianças com Síndrome de Down e crianças sem alterações motoras, sensoriais e cognitivas (com desenvolvimento típico) na rede regular de Educação Infantil, em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo.

Este estudo apresenta caráter descritivo, observacional e não experimental, composto por dois grupos, um chamado de grupo de estudo, constituído por crianças com Síndrome de Down (SD), e outro grupo chamado de grupo comparado, formado por crianças sem alterações motoras, sensoriais e cognitivas.

Os objetivos foram abordados por meio de análise quantitativa da ocorrência de comportamentos de interação social pré-estabelecidos de crianças com SD inseridas no processo de inclusão escolar, assim como seus pares com desenvolvimento típico presentes no mesmo ambiente, que utilizou filmagem observacional como instrumento de avaliação.

Para a seleção do grupo de estudo foram analisadas seis crianças com SD, na faixa etária de três a seis anos, inseridas na rede regular de ensino do referido município, em EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil, egressas do Programa de Estimulação Precoce da APAE. E, para a seleção do grupo de comparação, foram analisadas seis crianças com desenvolvimento típico, com características semelhantes e correspondentes a cada indivíduo presente no grupo de estudo. As crianças do grupo comparado têm idade e sexo semelhantes e correlacionados às crianças do grupo de estudo, e estavam inseridas no mesmo ambiente escolar (sala de aula) dos referidos pares.

O estudo contou com quatro pares de participantes do sexo masculino e dois do sexo feminino. A denominação dos participantes do grupo de estudo utilizada é de P1E até P6E e a dos participantes do grupo comparado é de P1C até P6C.

Os locais de coleta de dados foram as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) do referido município, com variações geográficas conforme cada par de crianças participante deste estudo.

As filmagens ocorrerem em sala restrita e ambiente externo, escolhidos em função de avaliação prévia realizada pela pesquisadora, quando foi constatado que na dinâmica diária das EMEIs a maior parte do tempo as crianças se dividiam nestes dois tipos de ambiente.

A sala restrita ou ambiente 1 (A1) consiste em espaço amplo, porém restrito, isto é, mais fechado, mobiliado com mesas, cadeiras e armários para armazenamento dos materiais didáticos e brinquedos, caracterizando-se como uma sala de aula. Neste ambiente, as crianças desenvolvem atividades pedagógicas dirigidas e propostas pela educadora.

O espaço externo ou ambiente 2 (A2) consiste em um espaço amplo como quadra, campo de futebol, parque de areia e sala de brinquedos. Neste local normalmente são desenvolvidas atividades extracurriculares, ou seja, sem a ação pedagógica dirigida.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da de um hospital universitário do referido município, em 11 de fevereiro de 2008. Com a responsabilidade de garantir os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos.

Os pais foram informados do projeto por meio de uma carta de esclarecimento incluída na solicitação de autorização da participação de seus filhos, constituindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a assinatura dos Termos de Consentimentos, a coleta de dados através de filmagens teve início.

Para a coleta de dados foi utilizada a filmagem das crianças em situações de interação social na EMEI. Foi utilizada uma câmera filmadora digital, para registrar as situações em que as crianças em questão, estiveram inseridas no contexto social abordado. Foram realizadas quatro sessões de 15 minutos para cada criança participante do estudo, em dois ambientes, totalizando uma hora de filmagem para cada indivíduo, sendo meia hora no ambiente externo e meia hora na sala restrita. Cada filmagem foi realizada em dias diferentes, a fim de realizar uma abordagem mais ampla de cada participante.

Para a coleta de dados na sala restrita, o início da filmagem foi determinado pelo início da atividade dirigida. Já no ambiente externo, o início da filmagem foi determinado apenas pela presença do participante naquele ambiente.

A análise de dados foi realizada de forma comparativa entre o grupo de estudo e comparado, mediante o cotejo entre as quantidades de comportamentos coletados do grupo de crianças com SD (grupo de estudo), e as quantidades de comportamentos coletados junto ao grupo de crianças com desenvolvimento típico (grupo comparado), em suas respectivas filmagens. As técnicas estatísticas utilizadas foram as não-paramétricas, por meio do teste de Mann-Whitney, para verificar a existência de diferenças entre os escores dos dois grupos estudados.

A fim de verificar a consistência e a confiabilidade dos dados coletados, as filmagens foram analisadas por outro observador, para que fosse possível fazer uma correlação entre examinadores.

Os dados coletados na filmagem foram analisados qualitativamente e quantitativamente a partir das seguintes categorias, em comportamento ausente ou presente, em cada minuto da filmagem. As duas sessões de filmagens, em cada um dos dois ambientes, foram contabilizadas conjuntamente, para obtenção de uma mediana de comportamentos apresentados pelo participante, naquele ambiente específico. A análise estatística utilizada para este procedimento foi o teste exato de Fisher.

A pesquisadora apontou o comportamento como ausente ou presente, em cada minuto de cada uma das baterias de filmagens compostas de quinze minutos. Então, a partir do instante em que cada um dos comportamentos descritos abaixo foi observado, colocou-se um (X) no espaço correspondente ao comportamento observado, o minuto em que o mesmo foi manifestado, presentes na Ficha de Registro de Filmagens.

Cada definição proposta a seguir descreve um desempenho específico, verbal ou não verbal, exibido pelos participantes.

1. “Ocorre interação com outra criança”: estão englobadas ações verbais e não verbais que, o participante realiza, com ou para outra criança, bem como quando outra criança realiza ação verbal ou não verbal, para com o participante.
 - a. Ações verbais consistem em chamar o outro, vocalizar tentando mostrar alguma coisa, gritar, cantar músicas, conversar sobre a brincadeira que estão realizando.
 - b. Ações não verbais consistem em olhares em direção ao outro, contatos corporais tentando chamar a atenção do outro, contatos corporais como demonstração de carinho, observação proposital do que o outro está fazendo, participando da ação como expectador ativo.
2. “Ocorre interação com adulto (educador)”: estão englobadas ações verbais e não verbais que o participante realiza direcionado ao educador, que normalmente é o adulto presente nas filmagens, assim como quando o adulto estabelece interação com o participante.
3. “Ocorre interação com objetos (brinquedos, material didático)”: estão englobadas as ações que envolvem a manipulação de objetos diversos durante a realização, tanto de atividades lúdicas quanto pedagógicas. Foram contabilizados os momentos em que a criança esteve em contato e dando função a algum objeto, e que variou muito de acordo com a situação, pois em ambiente de sala, os objetos manipulados normalmente são papéis, canetas, giz de cera, massinha, já em ambientes externos, os objetos manipulados são normalmente brinquedos como carrinhos, bonecas, bolas, brinquedos de areia.
4. “Disputa a atenção da educadora com outra pessoa”: refere-se àquelas situações em que o educador está ocupado com alguma outra tarefa, como solucionando as dúvidas de outros colegas de classe, ou conversando com outra pessoa da escola e o participante fica chamando, insistentemente, a atenção do educador, mesmo após a solicitação de espera.

5. “Ocorrem brigas ou agressões”: diz respeito a situações em que o participante atua em qualquer tipo de briga ou agressão, como agente ativo, isto é, realizando a agressão, mesmo como autodefesa. Se este ato causar dor ou irritação no outro, é caracterizado como ato de agressão.
6. “Tem autodefesa”: refere-se a situações em que o participante consegue se esquivar de situações de risco, sem realizar atos de agressão, como quando percebe que vai ser agredido, foge e soluciona o momento de crise, de maneira aceitável, chamando o educador ou tentando argumentar de outra maneira que não pela força física.
7. “Estabelece contato inicial com outras crianças”: observa-se a iniciativa do participante, se ele busca o contato com o outro e propõe brincadeiras, ou se ele inicia um diálogo com o outro, ou se ele chama a atenção do outro para a brincadeira, através do toque.
8. “Brinca junto, mas com objetos diferentes”: observam-se situações em que os participantes estão inseridos em um grupo, mas manipulam diferentes tipos de objetos, como por exemplo, quando todos estão desenvolvendo uma atividade pedagógica, mas o participante está brincando com um objeto o qual nada tem a ver com a situação daquele momento.
9. “Brinca junto com o mesmo tipo de objeto”: observam-se situações em que o participante exerce o princípio da cooperação, dividindo com o outro o objeto a ser manipulado.
10. “Chora”: observa-se como o participante expressa as emoções; se através do choro, tal comportamento é contabilizado.
11. “Sorri”: contabilizam-se quantas vezes o participante realiza esta forma de expressão de sentimentos.
12. “Fica sozinho”: refere-se a situações em que o participante se mantém por mais de um minuto de filmagem, alheio às atividades desenvolvidas no ambiente ao qual está inserido, sem realizar contato visual ativo, ou contato físico com qualquer outra pessoa presente nesse ambiente.
13. “Canta”: diz respeito a situações em que o participante canta (pode ser uma lalação), em algum momento de descontração, ou quando todos estão cantando e o participante acompanha o cantarolar.
14. “Imita outras crianças”: refere-se a momentos em que o participante observa o fazer do outro (criança) durante a realização de uma atividade pedagógica ou na brincadeira, e reproduz, à sua maneira, aquele fazer.
15. “Imita a educadora”: refere-se a momentos em que o participante observa o fazer da educadora, seu modo de gesticular ou falar, e reproduz, à sua maneira, aquele gesto ou fazer.

3 RESULTADOS

Foi realizado o tratamento dos dados obtidos através das filmagens. A análise estatística realizada por meio do Teste de Mann-Whitney gerou os resultados apresentados na Tabela 1.

Cada comportamento teve o teste aplicado nos dois ambientes: Sala restrita – ambiente 1 (A1) e Espaço Externo – ambiente 2 (A2) e, também, nas duas filmagens F1 e F2, formando quatro situações distintas em que os dois grupos (estudo e comparado) foram cotejados. As quatro situações são descritas como: A1F1, A1F2, A2F1, A2F2.

Por meio da observação dos números apresentados nas Tabelas 1 e 2, é possível visualizar que, em apenas dois momentos específicos, houve diferença significativa entre os dois grupos (estudo e comparado), demonstrando que, de maneira geral, não existem diferenças significantes nos comportamentos apresentados pelo grupo de crianças com SD e pelo grupo de crianças com desenvolvimento típico.

Tabela 1- Medianas dos escores em cada comportamento e grupo segundo ambiente interno e filmagens; e resultados do Teste de Mann-Whitney (valores de p).

Comportamentos	A1F1			A1F2		
	Estudo	Comparado	p	Estudo	Comparado	p
1	14,5	15,0	0,367	14,0	14,5	0,613
2	8,0	6,5	0,936	9,0	7,0	0,682
3	15,0	15,0	0,400	15,0	15,0	0,902
4	0	1,0	0,666	2,0	2,0	0,739
5	0	0,5	0,653	0,5	0	0,367
6	0	0	0,138	0	1,0	0,212
7	1,0	0	0,180	2,0	1,5	0,805
8	1,5	1,5	0,805	11,5	7,0	0,573
9	12,0	13,0	0,323	4,0	8,0	0,420
10	0	0	0,317	0	0	(a)
11	1,5	2,5	0,743	3,0	2,0	0,465
12	0	0	0,138	0	0	0,317
13	0	1,5	0,105	0	0,5	0,211
14	1,5	0	0,730	1,0	1,0	0,733
15	0	0	0,317	1,0	0	0,484
TODOS	1,0	1,0	0,872	1,0	1,5	0,849

Nota: (a)- Teste não aplicado, todas as observações coincidentes.

Tabela2 - Medianas dos escores em cada comportamento e grupo segundo ambiente externo e filmagens; e resultados do Teste de Mann-Whitney (valores de p).

Comportamentos	A2F1			A2F2		
	Estudo	Comparado	p	Estudo	Comparado	P
1	13,0	15,0	0,072	12,5	15,0	0,231
2	1,5	3,5	0,806	1,5	1,0	0,403
3	14,0	12,5	0,934	13,0	11,0	0,618
4	0	0	1,000	0	0	0,317
5	0	0	0,847	1,0	0	0,204
6	0	0	0,460	1,0	0,5	0,203
7	0	0,5	0,718	0,5	5,0	0,017*
8	2,0	0,5	0,317	5,0	1,5	0,748
9	7,0	11,5	0,146	7,5	10,0	0,333
10	0	0	1,000	0	0	(a)
11	1,5	1,5	0,934	0,5	1,0	1,000
12	0	0	0,139	1,0	0	0,152
13	0	0	0,902	0	0	0,317
14	3,5	0	0,030*	2,0	5,0	0,126
15	0	0	0,317	0	0	(a)
TODOS	1,0	0,0	0,257	1,0	1,0	0,605

♣ Resultado significativo

Nota: (a)- Teste não aplicado, todas as observações coincidentes.

3.1 DIFERENÇAS ENTRE OS DOIS GRUPOS

A Tabela 1 demonstra que houve diferença estatisticamente significativa apenas no comportamento 14 ($p=0,030$), que compreende “*imita outra(s) criança(s)*”, presente no ambiente 2, e na filmagem 1. Tal resultado aponta para uma maior quantidade deste comportamento desempenhado pelos participantes do grupo de estudo, crianças com SD, quando os mesmos estiveram inseridos no ambiente externo durante a primeira filmagem.

Outro comportamento em que houve diferença estatisticamente significativa, e que pode ser observados através dos dados apresentados na Tabela 1 (Apêndice A), foi o 7 ($p=0,017$), que compreende “*estabelece contato inicial com outra pessoa*”, quando coletado no ambiente 2 (espaço externo) durante a segunda filmagem. O resultado propõe que as crianças participantes do grupo de estudo, ou seja, crianças com SD, apresentaram um menor número deste comportamento.

3.2 SEMELHANÇAS ENTRE OS DOIS GRUPOS

A observação dos resultados apresentados na Tabela 1 e 2 possibilitam a verificação de que entre os comportamentos classificados como de habilidades interpessoais, numerados como 1 “*interação com outra criança*” e 3 “*interação com o objeto*”, apresentam pontuações semelhantes, demonstrando que os dois grupos apresentam respostas parecidas e condizentes com a faixa etária pesquisada e também estão de acordo com o ambiente ao qual estavam inseridos, no momento da coleta dos dados, tanto na sala restrita quanto no ambiente externo.

Também com relação a estes dois comportamentos (1 e 3), quando comparados ao comportamento 2 que diz respeito à “*interação com a educadora*” é possível verificar, observando a Tabela 1 e 2, uma pontuação menor deste. Tal informação sugere que os dois grupos (estudo e comparado) estabeleceram um maior número de interações sociais entre colegas e com os objetos que foram manipulados, do que com a educadora presente nos dois ambientes escolares observados pela pesquisadora.

Os comportamentos 5 “*ocorrem brigas ou agressões*” e 6 “*tem autodefesa*”, buscaram contabilizar como os dois grupos reagem a situações conflitantes. Se respondiam através de agressões, ou buscavam a autodefesa. Os dois grupos apresentaram pontuações semelhantes com uma frequência de ocorrência baixa.

Nos comportamentos 8 “*brinca junto, mas com objetos diferentes*” e 9 “*brinca junto com o mesmo tipo de objeto*” é possível observar semelhanças entre as pontuações dos dois grupos.

O comportamento 9 “*brinca junto com o mesmo tipo de objeto*” obteve maior frequência de pontuação nos dois ambientes, sendo inferior ao comportamento 8 “*brinca junto, mas com objetos diferentes*”, apenas na situação de sala restrita, durante a segunda bateria de filmagens do grupo de estudo.

Os comportamentos 10 “*chora*”, 11 “*sorri*”, 12 “*fica sozinho*” e 13 “*canta*” apresentam semelhanças nas pontuações dos dois grupos. De maneira geral, esses comportamentos caracterizados como habilidades de auto-expressão, não apareceram nas filmagens com muita frequência.

4 DISCUSSÃO

A partir dos dados apresentados nos resultados, a discussão busca diversificar a reflexão, relativamente aos comportamentos que obtiveram diferenças estatisticamente significantes entre os dois grupos, permitindo, ainda, que seja traçado um paralelo entre os comportamentos que se apresentaram muito semelhantes entre os dois grupos.

Com relação ao comportamento de número 7 “*estabelece contato inicial com outra pessoa*”, quando inseridos no ambiente externo e durante a segunda filmagem, foi verificado que a mediana apresentada pelo grupo de estudo, crianças

com SD, foi menor do que as apresentadas pelo grupo comparado. Tal informação pode sugerir que as crianças com desenvolvimento típico, participantes do grupo comparado, apresentam maior facilidade em iniciar o contato social. Angélico (2004) classifica este tipo de comportamento como habilidades sociais de comunicação, em seu estudo sobre o repertório social de indivíduos adolescentes com SD. O mesmo autor verificou que nas situações estruturadas investigadas, a maioria dos participantes, com SD, apresentou um déficit de respostas assertivas de enfrentamento, em seu repertório comportamental.

Segundo Soresi e Nota (2000), muitos estudos têm fundamentado que pessoas com retardo mental demonstram interações pobres com as outras. Estes mesmos autores, mediante uma meta-análise de vários estudos realizados, incluindo os seus, afirmam que crianças em idade escolar com SD e com distúrbios de desenvolvimento (moderado ou severo) demonstram uma adaptação pobre para as demandas escolares e, geralmente, experimentam dificuldades, alcançando níveis razoáveis de aprovação escolar. Estas dificuldades diminuem a qualidade e quantidade de experiências sociais, resultando potencialmente em sérios efeitos negativos em suas habilidades para se adaptar à vida adulta e para a sua integração social. Assim essa deve ser uma habilidade estimulada no ambiente escolar para um amplo desenvolvimento dos aspectos de vida, tanto das crianças com SD quanto para aquelas com desenvolvimento típico. Dessa maneira, a inclusão está fundamentada na dimensão humana e sociocultural, que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

O comportamento número 14 “*imita outra(s) criança(s)*” apresentou diferença significativa entre os dois grupos, quando os mesmos estavam inseridos no ambiente externo, durante a segunda filmagem. O resultado deste comportamento mostrou-se diferente do apresentado pelo comportamento número 15 “*imita a educadora*”, o qual não demonstrou ter diferenças significativamente relevantes entre os dois grupos. Isso não quer dizer que a educadora não apresente papel fundamental no processo de interação social e inclusão, mas que crianças, nesta faixa etária, solicitam mais a interação com outras crianças as quais apresentem os mesmos interesses que os seus. Essas informações podem sugerir que as crianças participantes do grupo de estudo, ou seja, crianças com SD, têm uma maior tendência a imitar os comportamentos apresentados por outras crianças, e não de buscar o seu “modelo” de atuação junto aos educadores.

Diante disso, destaca-se a importância do ambiente escolar no processo de inclusão, já que este possibilita um maior contato da criança com SD, com outras crianças de desenvolvimento típico, na mesma faixa etária, o que não ocorre em ambientes protegidos de ensino especial ou mesmo em setting terapêutico. No contexto do processo de inclusão, esta situação pode ser caracterizada como um fator positivo no processo de desenvolvimento social e acadêmico. Assim como o

comportamento 7 “*estabelece contato inicial com outra pessoa*”, o comportamento 14 “*imita outra(s) criança(s)*” é caracterizado por Angélico (2004) como habilidades sociais de comunicação e é chamado por ele de “imitar modelo”, este comportamento o autor delimita como ação verbal ou não verbal do participante de copiar o modelo de desempenho oferecido por seu interlocutor.

Para Rosin-Pinola (2006), o desenvolvimento interpessoal de alunos com deficiências pode ser visto como um coadjuvante dos processos de integração e inclusão destes na escola regular, na medida em que amplia os requisitos para a comunicação com os pares e para o melhor aproveitamento das condições sociais de desenvolvimento e de aprendizagem.

Analisando os resultados do presente estudo, volta-se ao questionamento inicial descrito na apresentação deste, ou seja, o processo de inclusão escolar mostrou-se realmente eficaz, no que tange ao fornecimento de modelos de atuações sociais eficazes para as crianças com SD. Assim, pode-se acreditar que a inserção por intermédio do processo de inclusão escolar, durante a primeira infância, e quando os símbolos sociais estão sendo formados, é um fator determinante para o desenvolvimento dos aspectos sociais. Caso contrário, quais poderiam ser os modelos a serem seguidos pelas crianças com SD, se as mesmas não estivessem inseridas em ambientes que proporcionassem trocas de experiências construtivas para um novo cidadão? Tal questionamento poderia sugerir um novo estudo, aprofundando ainda mais o tema, sobre a comparação de dois grupos de crianças com SD, com as mesmas características básicas, mas com um grupo inserido em ambiente inclusivo e o outro, em ambiente não-inclusivo.

Como já foi demonstrado, os comportamentos 5 “*ocorrem brigas ou agressões*” e 6 “*tem autodefesa*”, que dizem respeito a respostas de enfrentamento social caracterizadas como não assertivas, obtiveram pontuações muito pequenas e sem diferenças entre os dois grupos, o que demonstra que nenhum dos dois grupos se caracterizou como agressivo ou necessitou adotar medidas de autodefesa. Nos momentos em que as situações de agressão e autodefesa ocorreram havia, como constante, a disputa por objetos de interesse comum.

Já os comportamentos 8 “*brinca junto, mas com objetos diferentes*” e 9 “*brinca junto com o mesmo tipo de objeto*” estão muito vinculados, e dizem respeito aos momentos de brincadeira, e de como os objetos são utilizados durante esta brincadeira. É possível perceber que o comportamento 9, “*brinca com o mesmo tipo de objeto*”, aparece com maior frequência nos dois grupos, independentemente do ambiente ou filmagem. Essa situação pode sugerir que as crianças, quando inseridas num mesmo ambiente tendem a brincar com o mesmo tipo de objeto, ou elaboram suas brincadeiras de maneira a atingir os mesmos objetivos, sendo necessária, para tanto, a utilização do mesmo tipo de objeto. A situação de brincadeira em si parecia mais real, quando os participantes brincavam com o mesmo tipo de objeto. Vale lembrar que, em alguns momentos, o mesmo brinquedo foi utilizado durante a brincadeira, e em outros momentos havia vários

brinquedos do mesmo tipo e cada participante assumia um brinquedo como “seu” e então brincava com outras crianças.

A observação do comportamento 12, “fica sozinho”, foi inserido no estudo, justamente para tentar observar, de maneira mais abrangente, uma dúvida proposta pelos posicionamentos contra o processo de inclusão, que apontam a exclusão do aluno com necessidade educacional especial, mesmo quando inserido no ambiente escolar. Os resultados confirmam que, pelo menos nos momentos de observação do presente estudo, a ocorrência de tal comportamento foi muito pequena e também não houve nenhuma diferença entre os dois grupos, isto é, se em algum momento, um participante do grupo de estudo ficou sozinho, em outro momento um participante do grupo comparado também apresentou esse comportamento.

Dessa maneira, é possível discorrer que os resultados apresentados apontam, assim como enfatizaram Stainback e Stainback (1999), a importância de se oferecer, o mais cedo possível, às crianças com necessidades educacionais especiais, um sistema inclusivo de educação. Pois as crianças com qualquer tipo de deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. Essa forma diferente de ser e de agir é que as tornam seres únicos e singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, tornam-se desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro. Com a inclusão, podemos fazer com que alunos com necessidades educacionais especiais sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitadas a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular e tomar iniciativas.

De acordo com a classificação de habilidades sociais propostas como relevantes na infância apresentada por Del Prette e Del Prette (2005), “imitar comportamentos socialmente competentes” é apontado como uma subclasse da classe das habilidades sociais acadêmicas e, assim como outras subclasses de “seguir regras e instruções orais”, “aguardar a vez para falar”, “cooperar e participar de discussões”, é enfatizada como componente importante para o bom desempenho escolar. Assim, o fato de crianças com SD, grupo de estudo, terem apresentado a imitação dos colegas de sala de aula supõe a busca pelo bom desempenho das habilidades sociais acadêmicas.

Na visão de Monte e Santos (2004), a inclusão é um processo dialético complexo, pois envolve a esfera das relações sociais inter e intrapessoais vividas na escola. No sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança

para dentro da escola de Educação Infantil. Significa envolver, compreender, participar e aprender.

5 CONCLUSÕES

Uma vez realizada a análise dos resultados, é possível considerar que o estudo atingiu o objetivo proposto, pois conseguiu descrever alguns aspectos da interação social de crianças com SD quando inseridas em ambiente de educação infantil inclusivos.

Por meio da comparação realizada com um grupo de crianças com desenvolvimento típico, foi possível perceber que a hipótese proposta pelo estudo também é factível, pois houve poucas respostas significativamente diferentes dos comportamentos contabilizados entre os dois grupos, demonstrando que o desenvolvimento das habilidades sociais de interação não é muito diferente entre os dois grupos desta faixa etária, quando observados nestes dois tipos de ambientes propostos pelo estudo.

As principais diferenças observadas entre os dois grupos, conforme já mencionado, demonstram a maneira como as crianças com necessidades educacionais especiais têm agido e reagido para atender as demandas que lhe são impostas pelo meio inclusivo ao qual estão inseridas. O estabelecer contato inicial proposto pelas crianças compostas pelo grupo comparado demonstram que as próprias crianças estão abertas a novas experiências e interações, pois, de modo geral, elas mesmas buscam este contato social. Já o fato de as crianças do grupo de estudo imitarem seus companheiros de sala mostram que elas buscam, no colega, novas formas de agir e atuar sobre o meio em que estão inseridas. Dessa maneira, forma-se um círculo virtuoso de interações sociais sobrepostas e interpostas, o qual possibilita o desenvolvimento, tanto das crianças com SD, como das que possuem desenvolvimento típico, que vão ter a experiência única e universal de aprender a conviver com o diferente e aceitá-lo como ele é, contribuindo para que elas próprias tenham maior facilidade no processo de sua própria aceitação, pois já que ninguém é perfeito, essa oportunidade de comparação leva-as a um maior conhecimento de si mesmas.

Demonstrou-se assim, entre outros aspectos, que as crianças com SD revelam, um déficit nas habilidades sociais assertivas, ou seja, aquelas que dependem de uma maior iniciativa, e desenvolvem melhor as habilidades sociais passivas, ou seja, aquelas em que a atuação do meio é determinante.

O caráter descritivo do estudo permite inferir sobre os comportamentos observados em ambiente determinados de forma a sugerir que nesta faixa etária do desenvolvimento infantil, a convivência de crianças com SD em ambientes inclusivos seja muito produtiva para o seu processo de desenvolvimento geral.

Vale lembrar, ainda, que a observação seguiu os critérios propostos pela autora e os comportamentos contabilizados não encerram as possibilidades de observação sobre novos comportamentos que venham também representar os aspectos da interação social e suas habilidades sociais envolvidas.

O presente estudo focou apenas alguns comportamentos sociais específicos de uma população restrita (crianças com SD incluídas na Educação Infantil), representando apenas o início de uma vasta possibilidade de investigação das diversas classes de comportamentos sociais. Muito importante seria haver outros estudos nesse sentido, que contribuíssem mais profundamente no campo das habilidades sociais, onde os avanços teóricos são importantes para a fundamentação de práticas educativas e interventivas, a fim de melhorar o desenvolvimento e a qualidade de vida dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANGÉLICO, A. P. *Estudo descrito do repertório de habilidades sociais de indivíduos com Síndrome de Down*. 2004. 126f. Dissertação de Mestrado – Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.
- BRASIL ESCOLA. *Síndrome de Down*. <http://www.brasilecola.com/doencas/sindrome-de-down.php>. Acesso em: 19 out. 2005.
- BUCKLEY, S.; BIRD, G. Including children with Down Syndrome. *Down Syndrome News & Update*, v.1, n.1, p.5-13, 1998.
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 11, n. 3, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/rbee>>. Acesso em: 31 maio 2009.
- HOLDEN, B.; STEWART, P. The inclusion of students with Down syndrome in New Zealand schools. *Down Syndrome News and Update*, v. 2, n. 1, p. 24-28, 2002.
- MANCINI, M. C. et al. Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo, v. 61, n. 2B, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 06 Maio 2009.
- MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- ROGERS, P.T.; COLEMAN M. *Medical Care in Down Syndrome*. New York: Marcel Dekker, 1992.
- ROSIN-PINOLA, A. R. *Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*. 2006. 94F. Dissertação de Mestrado (apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

SALISBURY, C. L.; GALUCCI, C.; PALOMBARO, M.M. & PECK, C. A. Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, v. 65, n. 2, p. 125-197, 1995.

SORESI, S. ; NOTA, L. A social skill training for persons with Down Syndrome. *European Psychologist*, v. 5, n. 1, p. 33-43, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.14, n.1, abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/rbee>>. Acesso em: 31 maio 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 1 ed. São Paulo: Ícone/ Editora da USP, 1988.

Recebido: 17/08/2009

Reformulado: 08/01/2010

Aprovado: 05/03/2010