

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Camila Siqueira Cronemberger Freitas

**INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES: a importância do brincar para a
inclusão escolar de criança com Síndrome de Down**

Teresina,
2010

Camila Siqueira Cronemberger Freitas

**INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES: a importância do brincar para a
inclusão escolar de criança com Síndrome de Down**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Linha de pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Teresina

2010

F866i Freitas, Camila Siqueira Cronemberger

Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down/Camila Siqueira Cronemberger Freitas --- Teresina, 2010.

157f. II

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2010.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

1. Brincar. 2. Inclusão Escolar. 3. Síndrome de Down. I.
Título

CDD 371.904 6

Camila Siqueira Cronemberger Freitas

**INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES: a importância do brincar para a
inclusão escolar de criança com Síndrome de Down**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em ____/____/_____

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Teresina,
2010

Dedico este trabalho a todos que estiveram comigo nesta caminhada, em especial, aos meus familiares e ao meu noivo pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus, fonte de sustentação, esperança, fé e por permitir que eu veja nos momentos difíceis chances de superação.

À minha família, em especial, a minha mãe Joana Siqueira, pelo amor, constante incentivo, carinho dedicado durante toda a minha vida, inclusive nesta nova conquista e pelos ensinamentos e compreensão nos momentos difíceis.

Ao meu noivo, futuro marido, Carlos Eduardo, pelo apoio incondicional, companheirismo, amor em todos os momentos e por entender as ausências para os estudos.

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí.

À Prof^ª Dr^ª Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pelas orientações e incentivos durante a pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a realização da pesquisa.

Às escolas, às professoras, aos pais e às crianças com síndrome de Down que participaram do estudo, pois, atenciosos e prestativos, permitiram o estudo das interações sociais, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos acerca da inclusão escolar.

Aos amigos e amigas da 16^a turma do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial, às amigas Raika, Rafaella, Marilda, pelos momentos de apoio e risadas, fundamentais para uma vida mais leve.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação pelos ensinamentos necessários à formação de mestre.

Às professoras Vilani e Antônia Edna pelas contribuições durante a qualificação.

À professora Mariza Wall por ter aceito o convite de participar deste grande momento em

vida.

A todos aqueles que, mesmo à distância, torceram e torcem por minhas conquistas, pois com o apoio de quem amamos somos capazes de ir cada vez mais longe.

“O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”

Paulo Freire.

RESUMO

A interação social possui relevante influência no desenvolvimento das crianças sob todos os aspectos, sendo o brincar um das principais formas quando se trata de infância. Este é o tipo de interação mais lúdica, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, sociais e cronológicos de cada sujeito. A escola regular de educação infantil favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes utilizando-se do lúdico, por isso, apresenta-se como ambiente essencial para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, pois dessa forma possibilita que a criança estabeleça relacionamentos com as demais, passando a se beneficiar das trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação à socialização. Interagir com crianças sem síndrome de Down, torna-se fundamental para o processo de aprendizagem daquela que apresenta a síndrome. O brincar, portanto, torna-se uma das estratégias possíveis para a efetivação da inclusão escolar desta criança na educação infantil, pois favorece o aumento de seu sentimento de pertença ao grupo, o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores. Propomos como objetivo deste estudo investigar a relevância do brincar para o processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, em especial, pelo estudo de caso, apresentando como sujeitos 04 (quatro) crianças com síndrome de Down incluídas nas escolas regulares de educação infantil de Teresina (PI) e seus respectivos professores. Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a filmagem que foi realizada nas situações de recreio destas crianças, além de um roteiro de entrevistas semi-estruturado, aplicado junto aos professores. Faz-se referência ao fundamentar este estudo, às contribuições de autores como Vygotsky (1997; 1998), Mantoan (2002, 2008), Batista e Enumo (2004), Rodrigues (2005, 2006), Kishimoto (1997), Brougère (1995; 1998), dentre outros. Os resultados demonstraram que as professoras compreendem a importância do brincar para a inclusão escolar, sendo este utilizado como estratégia de inclusão em 3 dos 4 casos estudados. No entanto, em um dos casos, percebemos o contrário, o que ocasionou a não aceitação da criança no grupo de companheiros. Identificamos, de maneira geral, que o brincar pode favorecer a inclusão escolar e a aceitação das crianças com síndrome de Down por seus pares sem a síndrome, no contexto da educação infantil. Para isto, é necessário que os educadores utilizem esta estratégia como forma de elevar, na criança incluída, o sentimento de pertença ao grupo, bem como sua aceitação.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Inclusão Escolar. Síndrome de Down.

ABSTRACT

Social interaction has important influence on children's development in all aspects, and the play one of the main ways when it comes to childhood. This is the kind of playful interaction, varying your presentation and representation in accordance with the cultural, social and chronological for each subject . The regular school of infantile education promotes the interaction of all types of students, most often using playful, therefore, it is presented as environment for the inclusion of children with special educational needs, as that allows children establish relationships with others, going to benefit from social changes, a fact that will help your learning process, both in relation to curricular content, and in relation to socialization. To interact with children without Down's syndrome, becomes basic for the learning process of that it presents the syndrome. The play thus becomes a possible strategies for effective school inclusion of children in early childhood education because it facilitates an increase in their sense of belonging to the group, the enrichment of teaching and learning, among other factors. It was proposed objective of this study to investigate the relevance of play in the process of inclusion of children with Down's syndrome. We opted for qualitative research, in particular, the case study, presenting as subjects 4 (four) enclosed children with Down's syndrome in the regular schools of infantile education of Teresina (PI) and its respective professors. Used as instruments for data collection that the filming was done in the situations of these children's playground, and a roadmap for semi-structured interview applied to teachers. Reference has been made to support this study, the contributions of authors such as Vygotsky (1997, 1998), Mantoan (2002, 2008), Batista and Enumo (2004), Rodrigues (2005, 2006), Kishimoto (1997), Brougère (1995 , 1998), among others. The results showed that the teachers understand the importance of playing for school inclusion, which is used as a strategy for inclusion in 3 of 4 cases studied. However, in one case, it became the opposite, which caused the rejection of the child's peer group. We identified, in general, that the play can promote school inclusion and acceptance of children with Down's syndrome by their peers without the syndrome in the context of education. For this, it is necessary for educators to utilize this strategy as a way to raise to the children included, the feeling of belonging to the group and its acceptance.

KEY-WORDS: Play. School Inclusion. Down's Syndrome.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-------|
| Figura 01 | Vista Central do Pátio da Escola Algodão Doce..... | p. 84 |
| Figura 02 | Vista do portão de acesso à escola..... | p. 84 |
| Figura 03 | Vista da fossa séptica..... | p. 84 |
| Figura 04 | Vista Central do Pátio da Escola Bola de Gude..... | p. 85 |
| Figura 05 | Vista do Pátio..... | p.85 |
| Figura 06 | Pátio da escola Ciranda (parte coberta)..... | p. 85 |
| Figura 07 | Vista para as manilhas..... | p. 85 |
| Figura 08 | Vista Central..... | p. 86 |
| Figura 09 | Vista Central do Pátio da Escola Peteca..... | p. 87 |
| Figura 10 | Vista lateral..... | p. 87 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|--------|
| Quadro 1 | Alunos Participantes da Pesquisa..... | p. 87 |
| Quadro 2 | Perfil dos Professores Participantes..... | p. 88 |
| Quadro 3 | Composição Grupal durante o Brincar | p. 100 |
| Quadro 4 | Gênero escolhido na hora de Brincar | p. 102 |
| Quadro 5 | Relação estabelecida durante a Brincadeira | p. 104 |
| Quadro 6 | Tipo de Brincadeira | p. 106 |
| Quadro 7 | Estilo de Interação durante o Brincar | p. 111 |
| Quadro 8 | Caráter Social durante a interação social total | p. 113 |
| Quadro 9 | Ocorrência do Brincar | p. 115 |
| Quadro 10 | Duração da Brincadeira | p. 116 |
| Quadro 11 | Iniciativas para começar a Brincadeira | p. 117 |
| Quadro 12 | Iniciativas para o término da Brincadeira | p. 119 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-------|
| INTRODUÇÃO | p. 14 |
| CAPÍTULO 1 - A BRINCADEIRA | p. 19 |
| 1.1. A Brincadeira: seus conceitos e sua evolução | p. 19 |
| 1.2. O Desenvolvimento da Criança e o Brincar: sob a perspectiva Vygotskyana..... | p. 24 |
| 1.2.1 A brincadeira segundo Vygotsky..... | p. 29 |
| 1.3. A Educação Infantil e o Brincar. | p. 33 |
| 1.4. A criança com síndrome de Down e o brincar | p. 38 |
| CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES | p. 48 |
| 2.1. Panorama da Inclusão Escolar | p. 48 |
| 2.2. Modificações da escola para o ensino inclusivo | p. 52 |
| 2.3. Síndrome de Down | p. 60 |
| 2.4 A Interação Social da Criança com Síndrome de Down | p. 67 |
| 2.4.1 As Amizades Infantis | p. 70 |
| 2.4.2 Aceitação x Rejeição..... | p. 74 |
| 2.5 Interação da Criança com Síndrome de Down e a Inclusão Escolar | p. 77 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA | p. 81 |
| 3.1. Caracterização do Cenário da Pesquisa | p. 82 |
| 3.2 Participantes da Pesquisa..... | p. 87 |
| 3.3 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados. | p. 89 |
| 3.3.1 Entrevista..... | p. 90 |
| 3.3.2 Observação..... | p. 91 |
| 3.4 Análise dos dados coletados. | p. 93 |
| CAPÍTULO 4 - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN | p. 96 |
| Observação..... | p. 96 |
| 4.1 Categorias Propostas por Carvalho, Alves e Gomes..... | p. 97 |
| 4.1.1 Categorias..... | p. 98 |

| | |
|--|---------------|
| 4.2 Demais Categorias Utilizadas..... | p. 99 |
| 4.2.1. Categorias..... | p. 99 |
| 4.3 Observação: dados coletados do brincar das crianças..... | p. 100 |
| 4.3.1 Observação: Categorias propostas por Carvalho, Alves e Gomes..... | p. 100 |
| 4.3.2 Observações: demais categorias..... | p. 114 |
| Entrevistas..... | p. 120 |
| 4.4 Brincar..... | p. 121 |
| 4.4.1 Concepção do Brincar como instrumento de desenvolvimento e da aprendizagem..... | p. 121 |
| 4.4.2 Brincar como instrumento de recreação e liberação de emoções | p. 124 |
| 4.5 Interação Social..... | p. 125 |
| 4.5.1 Timidez, Cuidado e Superproteção..... | p. 125 |
| 4.5.2 Agressividade/Agitação..... | p. 127 |
| 4.6 Inclusão Escolar..... | p. 129 |
| 4.6.1 Rejeição/Exclusão..... | p. 130 |
| 4.6.2 Participação/Aceitação..... | p. 133 |
| 4.7 Necessidade de Formação profissional por parte dos Professores..... | p. 135 |
| 4.8 Estratégias utilizadas pelos professores para a promoção da Interação Social e Inclusão Escolar..... | p. 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | p. 142 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | p. 146 |
| APÊNDICES | p. 156 |

INTRODUÇÃO

Desde que se estuda o desenvolvimento humano e o papel da educação nesse processo, que a maioria das teorias traz como tema central as interações sociais, especialmente as que envolvem pais e filhos, professor e aluno. No entanto, atualmente, os relacionamentos entre iguais estão ganhando cada vez mais espaço nessas discussões, sendo reconhecidos como importantes nas diversas áreas do desenvolvimento, além de possuírem papel significativo para o processo de aprendizagem.

Pesquisas como a de Bobato (2002) acentuam que os trabalhos sobre grupos remontam deste a década de 1920, com os estudos de Freud, George H. Mead, Erik Erikson e Piaget. Segundo esta autora, os teóricos citados já destacavam que os grupos sociais exercem uma poderosa influência sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Posteriormente, na década de 1930, os estudos sobre grupos procuravam identificar a posição do sujeito dentro do conjunto de pares. A partir da década de 1960, quando as pesquisas sobre interação entre companheiros ressurgiram, após anos sem terem a devida atenção, cresceu o interesse pela investigação da interação entre as crianças, já que neste intervalo (entre 1930 e 1960), os estudos foram direcionados para as interações adulto-criança. Desta maneira, as pesquisas acerca das interações entre pares se estenderam até a década de 1980, impulsionadas pela saída da mãe para o mercado de trabalho e a ida da criança às creches e pré-escolas, considerando-se, agora, outro contexto, o da importância das interações sociais entre crianças para a formação de vínculos.

Os estudos acerca do brincar, portanto, sofreram forte avanço, tendo em vista que se considerava que o brincar poderia ser grande aliado na compensação da ausência da mãe. Pesquisas realizadas estimularam o progresso em trabalhos posteriores, que passaram a abordar temáticas referentes à aceitação e competência social, as brincadeiras entre pares, além da observação de comportamentos indesejados e rejeição (LADD, 1999 apud BOBATO, 2002).

Em função dessa constatação, ressaltamos que os companheiros são um dos muitos agentes socializadores aos quais a criança, em idade escolar, têm acesso, possuindo uma espécie de cultura própria, peculiar, com história, organização social e formas de utilizar a comunicação particulares. Enfatizamos, desse modo, que o brincar como forma de interação possui relevante influência no desenvolvimento do sujeito sob todos os aspectos.

Conforme Vygotsky (1998, p. 74), o ser humano é regido por leis sociais. O homem só

se humaniza a partir de sua interação com o meio, já que irá transformar a natureza em instrumentos de trabalho. Ressalta, ainda, que a internalização dos conhecimentos, “[...] reconstrução interna de uma operação externa”, é fator fundamental para o aprendizado, sendo possível somente através da relação do indivíduo com o meio. As interações sociais, desta forma, ganham ênfase devido à sua contribuição para este processo de internalização.

O brincar, em nosso estudo, apresenta-se como um dos principais modos de interação social. Trata-se do tipo de interação mais lúdica, encontrado nas relações entre as pessoas, em especial, entre as crianças, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, familiares, sociais, cronológicos de cada sujeito. Ao mesmo tempo, proporciona a aprendizagem de diversos conteúdos, além de favorecer a socialização, fundamental ao suprimento da necessidade de interação do indivíduo.

A brincadeira, o brincar e o jogo, além de representarem atividades psicológicas, são instrumentos que promovem o desenvolvimento da linguagem, sendo essenciais para a sobrevivência do ser humano, ocorrendo enquanto ações espontâneas, naturais, prazerosas e livres, podendo adiantar a relação do indivíduo com a educação. Além disso, contribuem para a aquisição de habilidades em nível cognitivo, social e emocional.

O brincar é abordado por Vygotsky (1998) que enfatiza que esta atividade lúdica favorece a satisfação dos desejos imediatos da criança que não podem ser realizados na vida real. Assim, como atividade simbólica pode suprir a vontade de dirigir um carro ou de cuidar de um bebê, por exemplo. O brincar ainda possui entre suas vantagens a de promover o avanço da criança no domínio cognitivo, estimulando, além de outros aspectos, a imaginação e proporcionando o avanço da zona de desenvolvimento proximal.

A partir daí, a escola adquire função importantíssima, pois favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes, através do lúdico, do brincar, em diferentes situações. Reconhecemos que com a criança que possui necessidades educacionais especiais isto não ocorre de forma diferenciada, pois ela terá grandes chances de estabelecer relacionamentos com os demais no âmbito escolar, passando, então, a se beneficiar com as trocas sociais, fato que irá auxiliar no seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação aos comportamentos sociais.

A inclusão escolar teria, em nível de interação social, a condição de ampliar o grupo de companheiros destes sujeitos, já que promoveria o relacionamento com indivíduos sem necessidades educacionais especiais, além de possibilitar o conhecimento de novas formas de vida e de cultura.

O brincar, desta maneira, facilitaria a inclusão desses sujeitos, uma vez que permitiria

a interação destes, bem como sua “aceitação” neste ambiente, favorecendo uma inclusão plena, não apenas acessibilidade ao ambiente físico ou a práticas escolares, e sim, a partir da união destes fatores, condicionados ao pertencimento efetivo do aluno incluído.

Essas questões chamam atenção para a importância de se realizar uma reflexão mais sistemática acerca da função do brincar na inclusão escolar, em especial, nas escolas de educação infantil, primeiro ambiente de convívio social da criança fora do meio familiar. Assim, ao observarmos aspectos referentes ao brincar vinculados ao processo de inclusão de crianças com síndrome de Down, notamos que há pouca preocupação quanto ao sentimento de pertença destas crianças como fator primordial para que se realize a inclusão de modo pleno.

A criança com síndrome de Down sofre, em determinados momentos, com a dificuldade de estabelecer interações sociais e de ser aceita por seus pares sem a síndrome. Isto se dá devido a alguns aspectos, dentre eles, a aparência física da criança que denuncia sua deficiência, a sua lentidão no processo de aprendizado, além da rejeição das demais crianças pelo que é diferente, já que muitas vezes, estabeleceram poucas interações com outras crianças com síndrome de Down.

Portanto, diante desta realidade educacional e tomando como referência as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos em serem aceitos nos grupos de companheiros escolares, apresentamos as seguintes questões norteadoras do estudo: Há este tipo de interação entre estas crianças e àquelas sem a síndrome? Como o brincar pode promover a inclusão de crianças com síndrome de Down, nas escolas regulares de Educação Infantil? Como se efetiva a aceitação das crianças com síndrome de Down pelos companheiros escolares?

A partir destes questionamentos, levantamos o problema central dessa pesquisa: O brincar, como uma das formas de interação social, está favorecendo a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de Educação Infantil?

Buscando respostas para essa indagação, propomos como objetivo geral investigar a relevância do brincar, considerando-o como uma forma de interação, para o processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de Educação Infantil. E, de maneira específica, objetivamos verificar a ocorrência do brincar durante a interação social entre as crianças com e sem síndrome de Down (SD) no momento do recreio na escola de educação infantil inclusiva; identificar os tipos de brincadeiras existentes entre estas crianças; e, caracterizar, a partir da brincadeira, como está sendo realizada a inclusão destes sujeitos.

A partir dos questionamentos levantados e dos objetivos propostos, constitui objeto desta pesquisa: “A interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down”. Fazemos referência, portanto, ao fundamentar este estudo, às contribuições de Vygotsky (1997; 1998), Kishimoto (1990; 1997; 2001), Brougère (1998), Beyer (2006), Rodrigues (2005; 2006), Batista e Enumo (2004) e Góes (2007), dentre outros.

Em relação a outras pesquisas realizadas com temática semelhante, verificamos que, em alguns estudos, certos grupos de crianças com síndrome de Down estão sendo aceitas, gradativamente, pelos companheiros nos contextos de interação social (SANTOS; OLIVEIRA, 2008). Em outras pesquisas constatamos que estes indivíduos ainda sofrem situações de preconceito, especialmente vindo dos seus pares nas escolas regulares (TEIXEIRA; KUBO, 2008). Nossa pesquisa, portanto, pretende contribuir para a construção deste conhecimento, tendo como foco o contexto das escolas de educação infantil da cidade de Teresina (PI).

Assim, justificamos este estudo, por se considerar sua importância, tendo em vista que poderá contribuir para esclarecer aos pais e professores o grau de relevância das interações sociais e, conseqüentemente, do brincar para o processo de aprendizagem de ambos os grupos de alunos, além de tornar claro o modo como está sendo realizada a inclusão escolar nas escolas regulares de Teresina (PI) no âmbito dos relacionamentos sociais de crianças com Síndrome de Down, especificamente nas brincadeiras fora da sala de aula, no momento do recreio, na educação infantil. Em outros termos, este estudo poderá contribuir para a ampliação da visão dos educadores a respeito da forma com está sendo efetivada a inclusão escolar e como as crianças com Síndrome de Down estão sendo aceitas e se relacionando com seus companheiros.

Desta maneira, para se compreender este processo, estruturamos este trabalho em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. O primeiro traz aspectos referentes ao brincar, especialmente, seus conceitos e a evolução histórica. Além disto, abordamos a perspectiva histórico-cultural sobre o brincar e sua influência no desenvolvimento infantil, a relação entre o brincar e a educação infantil, bem como a brincadeira realizada pela criança com síndrome de Down.

No segundo capítulo, caracterizamos a inclusão escolar, apontando aspectos referentes à importância da diversidade e de possíveis modificações no contexto escolar. A síndrome de Down também ganha destaque neste capítulo, uma vez que apresentamos seu conceito, suas características e possibilidades educacionais. No contexto das análises, acentuamos a

importância da interação entre pares para o desenvolvimento das crianças, em especial, daquelas com síndrome de Down, destacando a função das amigadas, da aceitação/rejeição, assim como a interação da criança com síndrome de Down, enfatizando a inclusão escolar.

Apresentamos a metodologia utilizada no terceiro capítulo, no qual descrevemos a trajetória da pesquisa. Desta forma, caracterizamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos e os participantes e os critérios adotados para sua seleção.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados, tendo por base o referencial teórico utilizado no estudo. Ao final, as Considerações Finais são apresentadas.

CAPÍTULO I

A BRINCADEIRA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentaremos aspectos referentes à brincadeira, conforme cada período histórico em que esta foi compreendida. Descreveremos sua evolução, sua importância para o desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural, além de sua função na educação infantil, em especial, para a criança com síndrome de Down.

1.1 A Brincadeira: seus conceitos e sua evolução.

A Brincadeira, ao longo de sua história, sofreu inúmeras transformações. Estas transformações variaram tanto em relação ao seu conceito, quanto em relação à especificidade do próprio ato de brincar, apresentando-se, portanto, de forma diferenciada, dependendo do contexto histórico no qual estivesse inserida.

Nos dias atuais, sabemos que a brincadeira constitui atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, considerando o desenvolvimento de sua identidade, de sua autonomia, da aprendizagem, da personalidade, dentre outros aspectos. É através do brincar que a criança se expressa, ou seja, desenvolve sua comunicação, além de sua cognição, motricidade e socialização. Deste modo, acentuamos que o desenvolvimento infantil como um todo se encontra diretamente relacionado à brincadeira, já que é através dela que a criança tem acesso e assimila a cultura de seu meio. O brincar, além disso, pode ser considerado um instrumento de ação terapêutica relevante, tanto no campo da educação, como no da saúde, sendo compreendido como necessidade inata ao ser humano, pois este, independente de sua faixa etária, busca a ludicidade.

Neste sentido, o brincar, segundo Vygotsky em sua obra “A formação social da mente” de 1998, não é identificado somente como uma atividade prazerosa, mas apresenta muitas outras singularidades. O autor revela que a brincadeira preenche as necessidades da criança, já que a motiva para a ação, permitindo que avance no seu desenvolvimento.

Esta compreensão de Vygotsky é bastante completa, no entanto, é uma dentre as inúmeras atribuídas ao brincar. Sobre as concepções acerca da brincadeira, reconhecemos que muitas áreas do conhecimento passaram a estudar os principais aspectos desta atividade

lúdica, destacamos, de acordo com Carvalho (1999), a Antropologia, a História, a Filosofia, a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia, fato que evidencia a importância que esta temática vem adquirindo nos contextos os mais diversos. O estudo sobre a brincadeira obteve grande prestígio no âmbito acadêmico e intelectual, ganhando espaço em diversas abordagens, sendo, geralmente, relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Inicialmente, salientamos que os termos “brincadeira” e “jogo” foram historicamente confundidos ou indiscriminadamente definidos, causando confusões em relação à sua utilização. Brougère (1998, p. 14) afirma que, particularmente, diante do conceito de jogo “[...] não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua.”

Este mesmo autor revela que o termo jogo se apresenta com diversas concepções, variando de acordo com o meio cultural, com a língua falada e com o período histórico. Deste modo, ele apresenta três níveis de significação referentes ao jogo: primeiramente, pode se referir à atividade lúdica, representando o sentimento de participação no jogo ou reconhecimento do jogo propriamente dito; ou pode, em segundo lugar, ser considerado como um sistema de regras e, por último, pode ser entendido como material de jogo, muitas vezes associado ao termo brinquedo, como por exemplo, um jogo de cartas, de damas etc.

Na língua portuguesa, de acordo com Lima (1991 apud CARVALHO, 1999), os termos jogo e brincadeira são os mais utilizados quando se faz referência ao brincar na infância. No contexto brasileiro, os termos brincar e brincadeira referem-se ao ato de brincar, a divertir-se, a entreter-se; ao passo que o termo jogo diz respeito a brincadeiras que têm como base regras pré-estabelecidas e brinquedo corresponde ao material utilizado durante o ato de brincar.

Neste estudo, acentuamos que, em virtude da polissemia dos termos, serão adotadas as expressões “brincar” e “brincadeira”, para referir-se a atividades lúdicas realizadas espontaneamente; já o termo “brinquedo” deverá ser entendido como material utilizado no ato do brincar, objeto da brincadeira.

Dessa forma, destacamos que há relação direta entre o brincar e a infância, sendo o brinquedo considerado objeto da infância e o brincar a principal atividade realizada pela criança, estando para ela como o trabalho está para o adulto. Assim, estes termos são rapidamente associados quando se trata desta fase da vida: o brincar e o brinquedo, ao longo da história, foram atividades e objetos exclusivos das crianças, estando presentes nas variadas etapas do desenvolvimento, modificando apenas suas características físicas e seu estímulo

quanto à função simbólica do sujeito.

Acerca da história da brincadeira, mais especificamente na Antiguidade, já se encontram registros referentes a esta atividade realizada pelas crianças. Conforme Melo (2003), por volta de 2.000 a.C. foram encontrados objetos com características de brinquedos nas tumbas funerárias, que tinham por finalidade levar alívio aos mortos. Posterior a isto, aproximadamente em 1.000 a.C., encontrou-se brinquedos propriamente ditos em escavações feitas no Egito, na Babilônia, na China, na civilização Asteca, além de na Grécia e Roma antigas. Estes objetos, segundo Ferreira (1990 apud MELO, 2003, p. 23), correspondiam a

[...] jogos de tabuleiro, bolas de couro cheias de crina e palha, jogo de argolas, bonecas pré-históricas micenianas, cretenses, egípcias, astecas, etruscas, e também outras feitas de madeira, massa, barro cozido, pano, pedra, osso ou metal. As crianças gregas ou romanas brincavam com brinquedos articulados por meio de barbante, piões, chocalhos, móveis em miniaturas, além de cabra-cega e cabo de guerra.

No continente africano, há milhares de anos, já se utilizavam as bolinhas de gude como brinquedo para as crianças pequenas. Igualmente, em Roma era dada atenção especial aos brinquedos e jogos que estimulassem o vigor físico, como as espadas de madeira e os barquinhos, já que havia o constante preparo das crianças e dos jovens para as batalhas e, ainda, fabricava-se doces em formato de letras com o fim de facilitar a alfabetização, como acentua Kishimoto (1990).

A importância de “aprender brincando” foi apontada, pela primeira vez, por Platão, em oposição ao uso, na educação das crianças, da violência e da opressão. Sobre as atividades lúdicas, Aristóteles afirmava que o jogo de regras, o jogo mais sério, que imita as atividades da vida adulta, é necessário durante a preparação da criança para a fase adulta, já a brincadeira espontânea deveria ser utilizada como divertimento, atividade oposta ao labor, ao trabalho (KISHIMOTO, 1990).

Com a Idade Média, a disciplina rígida exigida na educação das crianças desconsidera o brincar como natural, sendo associado à ociosidade e à delinquência. Conforme Ariès (1981), na Idade Média, o brincar possuía significados diferentes: considerava-se, por um lado, que a brincadeira tinha como finalidade única a distração e, por outro, era associada aos prazeres do pecado, sendo, deste modo, recriminada em diversos ambientes.

De acordo com Silva (2003), no Renascimento, por volta do século XVI, surgem novas concepções acerca da infância, sendo que o brincar passa a ser considerado relevante

para a criança, sendo associado, ainda que de forma tímida, às práticas pedagógicas.

Ainda sobre esta época, Ariès (1981) descreve em seu livro “História Social da Criança e da Família”, os tipos de brincadeiras e de brinquedos utilizados pelas crianças da corte francesa. Relata o cotidiano da infância de Luís XIII que, mesmo não participando do ambiente de outras crianças francesas, foi criado da mesma forma que estas. Segundo este autor, ele brincava com cavalo de pau, catavento, pião, bolas, pombas mecânicas, com instrumentos musicais, bonecas, cartas, praticava arco e flecha e utilizava sua imaginação com o uso de máscaras e do teatro de marionetes, dentre outros brinquedos. É importante destacarmos ainda que as atividades lúdicas das crianças da época não eram completamente separadas das atividades dos adultos. Deste modo, Luís XIII, da mesma maneira que brincava, participava de peças teatrais junto às demais pessoas. Ariès (1981) ressalta que aos sete anos Luís XIII teve que deixar as atividades infantis, passando a participar do mundo adulto de forma mais efetiva.

Neste período, a maioria dos brinquedos fabricados era basicamente utilizada para outro fim, oposto ao da brincadeira: geralmente, os mais belos brinquedos serviam de peças de enfeite dos ambientes, não sendo destinados ao uso por parte das crianças durante as brincadeiras (MELO, 2003).

No século XIX, surgiram indústrias especializadas na produção de brinquedos, utilizando como materiais para sua produção, o plástico e o metal. Assim, a indústria do consumo, consequência da ascensão do capitalismo, começa a entrar no mundo dos brinquedos infantis, realizando fabricações em massa, a fim de satisfazer a necessidade do mercado.

Vale ressaltarmos que durante as guerras, muitas produções foram paralisadas, cessando a fabricação dos brinquedos industrializados. Estas produções se recuperaram a partir de 1940, quando surgiram novos materiais que possibilitaram a produção, que passou a ser realizada, portanto, de maneira cada vez mais sofisticada (SIMIONATO-TOZO, 1996 apud MELO, 2003).

Sobre o estudo dos objetos e das atividades lúdicas no Brasil, Kishimoto (1990, p. 42) ressalta que a tradição dos brinquedos e das brincadeiras ainda é pouco pesquisada. Em suas palavras: “[...] o levantamento de brincadeiras tradicionais ainda é bastante precário e as pesquisas que demonstram sua importância para a socialização, integração social, bem como para o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, ainda estão começando”. No contexto brasileiro, os primeiros registros que se têm sobre os brinquedos e as brincadeiras remetem ao período anterior à colonização do país: os índios fabricavam

brinquedos para a brincadeira de seus filhos, como os chocalhos, bonecos (figuras humanas e de animais) feitos de penas e/ou de barro, petecas, influenciando, desta forma, algumas brincadeiras até hoje.

Melo (2003 apud ALTMAN, 1999), revela que foi somente com a imigração de outros povos para o Brasil e sua conseqüente miscigenação, que foram incorporados novos brinquedos e brincadeiras na cultura infantil brasileira. Desta forma, brinquedos como a pipa, as bolinhas de gude, o bambolê, o iô-iô, além de brincadeiras como cama-de-gato, cantigas de roda, passa-anel, amarelinha e pular corda são exemplos de objetos e as atividades lúdicas trazidas por outros povos.

Sabemos que nos dias de hoje os brinquedos estão cada vez mais sofisticados. As crianças preferem, muitas vezes, os brinquedos eletrônicos, mais complexos, como os videogames de última geração e as bonecas mais modernas. Apesar disto, os brinquedos eletrônicos ainda estimulam o imaginário infantil, por exemplo, quando se utilizam de objetos e atividades que representam os super-heróis, as relações familiares, a educação e os vários papéis vivenciados no meio social (KISHIMOTO, 1997). Conforme Kishimoto (1990, p. 42), os brinquedos industrializados ganharam maior impulso a partir da I Guerra Mundial, pois receberam novas características, além de estarem agora diretamente relacionados ao consumo.

Sobre os lugares onde as crianças brincavam, Ariès (1981) ressalta que as brincadeiras da Europa nos séculos XVI a XVIII eram realizadas nas ruas. Assim, participavam das atividades dos adultos, estando, geralmente, sob os cuidados dos parentes ou dos próprios adultos com os quais dividiam o espaço de lazer.

Silva (1986 apud MELO, 2003), também afirma que as brincadeiras das décadas de 30 e 40 do século XX ainda eram realizadas nas ruas e nos quintais. Durante as décadas posteriores, este costume permaneceu, especialmente nas cidades localizadas no interior do país.

Atualmente, houve modificação nos locais onde as crianças realizam as suas brincadeiras. Em geral, as crianças das camadas sociais médias ou altas brincam em suas residências ou em áreas destinadas a este fim, dentro dos condomínios. Nas grandes cidades, isto ocorre como regra, já que os pais alegam a violência das ruas, o que impede o acesso das crianças aos ambientes livres, à ampliação do horizonte da brincadeira. (OLIVEIRA, 1986 apud MELO, 2003). Já as crianças das camadas mais populares, em especial as que moram em comunidades carentes, brincam, na maioria das vezes, em terrenos próximos de casa, pois a brincadeira na residência é quase impossibilitada, em razão da falta de espaço físico para essa atividade. Nesse sentido, estas crianças estão vulneráveis a qualquer tipo de influência

que em muitos casos podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Outra alternativa que vem ganhando destaque como lugar da brincadeira são as Brinquedotecas, espaços reservados para a realização de atividades lúdicas que possuem como objetivo incentivar o brincar, proporcionando o aprendizado, além de estimular aspectos, tais como a socialização, a cognição, a afetividade, a motricidade, dentre outros. (MELO, 2003)

Apontamos que, independentemente do lugar em que o brincar é realizado, esta atividade continua sendo a principal fonte de estímulo para o desenvolvimento da criança de modo geral, uma vez que tem influência sobre os aspectos afetivo, cognitivo e social, como citado anteriormente. Os brinquedos e as brincadeiras possibilitam às crianças a oportunidade de incorporarem a cultura na qual estão inseridas, favorecendo, ainda, a possibilidade de expressarem possíveis anseios, temores, vivências, além de representarem papéis sociais, dentre outros aspectos fundamentais para a formação de sua personalidade.

Vygotsky (1998), ao trazer a temática do brincar em seus escritos afirma que a criança pode, por meio da brincadeira, aprender a resolver problemas, pois se projetará na condição de adulto e realizará a troca e o reconhecimento de papéis existentes dentro dos grupos sociais. Além disto, poderá aprender regras básicas de convivência, assim como conceitos, enfim, ser estimulada em processos essenciais para seu desenvolvimento.

1.2 O Desenvolvimento da Criança, as Interações sociais e o Brincar: sob a perspectiva Vygotskyana.

As interações sociais são estudadas por diferentes teorias que abordam desde a concepção de homem numa perspectiva positivista até a concepção histórico-cultural. Para este estudo, optamos por utilizar como referencial teórico a abordagem de Vygotsky, considerando que esta possibilita visão diferenciada das interações sociais, pois, além de ser uma teoria mais completa neste sentido leva à compreensão mais ampla do desenvolvimento humano.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky traz a idéia de ser humano como ser essencialmente cultural, historicamente constituído, estando em constante interação com os outros, permitindo a produção e a transmissão da cultura por meio da mediação simbólica, que é possível por conta da atividade da linguagem. Vygotsky (1997, 1998), principal teórico desta abordagem, a fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético, elaborando, portanto, uma psicologia de caráter dialético.

Neste sentido, o autor concebe o desenvolvimento tendo por base a pluralidade do sujeito, compreendendo-o de maneira contextualizada e articulada historicamente.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado da acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 96).

Assim, Vygotsky (1998) considera o desenvolvimento como um processo complexo, que implica transformações revolucionárias no ser humano. Para ele, o desenvolvimento tem origem na relação entre o indivíduo e o contexto no qual este está inserido, sendo esta relação responsável pela evolução do sujeito individual, social e cultural.

Partindo desta idéia, Vygotsky apresenta conceitos essenciais para o estudo do desenvolvimento do ser humano, em especial da criança, buscando sempre evidenciar a importância de se considerar o contexto social, histórico e cultural do sujeito, enfatizando a relevância do componente histórico-cultural sobre o componente biológico.

Vygotsky (1998), deste modo, chama a atenção para o fato de que todo ser humano é tipicamente caracterizado pela capacidade de desenvolver funções psicológicas superiores, que correspondem à atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, etc.; funções estas que são consideradas mecanismos sofisticados e complexos que diferenciam os homens dos animais. Segundo este teórico, estas funções são formadas por meio da interação do indivíduo com os outros, confirmando, assim, a interação como fundamental para o desenvolvimento do ser humano (VYGOTSKY, 1998).

Ao longo de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, em especial, o estudo da infância, o autor apresentou-se contrário às perspectivas que traziam a idéia de criança associada à botânica e à zoologia:

Karl Stumpf, um eminente psicólogo alemão do começo do século XX, baseou seus estudos num conjunto de premissas completamente diferentes daquelas que empregarei aqui. Comparou o estudo das crianças à botânica, enfatizando o caráter botânico do desenvolvimento, que ele associava à maturação do organismo como um todo. O fato, no entanto, é que a

maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra. [...] A noção corrente de maturação como processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos. (VYGOTSKY, 1998, p. 26)

Desta forma, conforme a perspectiva histórico-cultural, a maturação biológica nos seres humanos não é o único fator determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas. O que Vygotsky afirma é que a interação social entre os sujeitos, bem como a cultura são os principais fatores responsáveis por favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sem, no entanto, desconsiderar o aspecto biológico, visto como secundário. Assim, acredita que aquilo que é inato, ou seja, os aspectos fisiológicos, não são capazes de favorecer o desenvolvimento completo do sujeito, necessitando, portanto, da interação social para que se desenvolvam características como a personalidade, os valores, a linguagem, o pensamento, a cognição, dentre outras.

Para Vygotsky em “Obras escogidas volume V: Fundamentos da Defectologia”, publicado em 1997, até mesmo as características individuais são influenciadas pela interação do sujeito com o meio e com as demais pessoas. Rego (2007, p. 58) confirma que “[...] Vygotsky chama a atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente”.

Segundo a teoria histórico-cultural, para que haja a humanização do indivíduo é necessário que ele passe pelo processo de socialização. Conforme Carvalho e Ibiapina (2009, p. 165)

O homem, por exemplo, como espécie *Homo sapiens*, vai se humanizando à medida que mantém relações recíprocas com o mundo onde está inserido - a natureza, a sociedade, a cultura e as pessoas. Em outros termos, ao nascer, o homem herda características genótípicas da sua espécie e dos seus familiares, que constituem potencialidades a ser desenvolvidas no convívio social. É nesse convívio que o homem vai se apropriando da cultura, desenvolvendo suas características físicas e morfológicas, bem como suas funções psíquicas e, com isso, humanizando-se, isto é, tornando-se um indivíduo único - um ser histórico, social e cultural.

É, portanto, através das interações sociais e da interação com a natureza que o homem se transforma, humaniza-se, sendo estas interações consideradas importantes na teoria de Vygotsky. Ele ressalta, ainda, que para o homem realizar estas interações é necessário o uso de signos e instrumentos que possibilitam que ele transforme o seu meio. Vygotsky revela que

signos e instrumentos são criados pelo homem e transmitidos à cada geração. Deste modo, para que cada indivíduo apreenda os instrumentos e signos é necessário que ele os internalize, o que só é possível mediante o relacionamento com os demais.

Segundo ele, quando as atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas são internalizadas pelo sujeito, um aspecto característico da psicologia humana se firma: o homem passa da psicologia animal, constituída por funções básicas elementares, para a psicologia humana, desenvolvendo as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998).

A criança cresce recebendo influências da cultura da qual faz parte e os outros sujeitos são os principais responsáveis pela transmissão destes costumes, tornando-se, assim, mediadores. É por meio destas relações que os conteúdos que ocorrem durante o processo interpessoal são transformados em intrapessoal. A linguagem, além de outros aspectos, é apreendida pela criança quando ela interage com os demais.

Este aprendizado, mediado pelos outros sujeitos, é entendido por Vygotsky (1998, p. 115) como de “[...] natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.”

Conforme Vygotsky (1998), o aprendizado e o desenvolvimento andam juntos. O aprendizado permite que processos internos do indivíduo sejam estimulados, tendo em vista que permite a união entre o desenvolvimento e o ambiente sócio-cultural, acentuando a necessidade da presença do outro para realização da aprendizagem. Este teórico explica o movimento da aprendizagem através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que vale tanto para o aprendizado de conteúdos pedagógicos quanto de conteúdos sociais.

A zona de desenvolvimento proximal é concebida como o nível de desenvolvimento em que o sujeito está amadurecendo suas funções psíquicas superiores. É neste nível que o indivíduo consegue realizar tarefas com a ajuda de outras pessoas.

Assim, aquilo que o indivíduo já faz sozinho e aquilo que consegue realizar com a ajuda dos outros são idéias que Vygotsky (1998) apresenta para explicar o processo de aprendizagem, estando diretamente relacionadas à interação social das crianças com pessoas que se apresentam em fase de desenvolvimento mais avançada, sejam elas crianças mais velhas ou adultos. A colaboração do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança, já que este atuará no aprendizado de forma efetiva, antecipando-o. A escola, neste sentido, é fundamental devendo, portanto, conhecer o nível intelectual do aluno e orientar o ensino no sentido do que ele precisa aprender.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal acentua ainda mais a importância de

se estimular as relações sociais, uma vez que estas relações podem promover o aprendizado em todos os aspectos. Segundo Rego (2007, p. 74):

[...] o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

As tarefas que são possíveis de serem realizadas com a ajuda de outras pessoas são, com o tempo, internalizadas, garantindo, desta forma, o aprendizado. Em outras palavras, qualquer conteúdo ou função psíquica que esteja na zona de desenvolvimento proximal passará, por meio da colaboração de um adulto ou de outra criança mais experiente, a ser internalizada pela criança, tornando-se conteúdo aprendido.

Vygotsky (1998) não concorda com a idéia de que as funções psíquicas sejam fixas e imutáveis. No caso da criança com necessidades educacionais especiais, ressalta que a sua condição é passível de transformação, realizando-se, desta maneira, por meio da interação social. As pessoas com déficits intelectuais, como as crianças com síndrome de Down, apresentam certa dificuldade em manter o mesmo ritmo de aprendizagem das outras sem a síndrome. No entanto, a Neurociência aponta que o cérebro possui uma enorme plasticidade e que o funcionamento intelectual pode ser estimulado pelos apoios sociais, cognitivos e afetivos, sendo, portanto, as interações sociais, elementos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, em especial, para aqueles com deficiência intelectual (ESCÓRCIO, 2008; PIMENTEL, 2007)

Estas premissas levam a outro conceito estudado por Vygotsky (1997), fundamental para a compreensão do desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Este conceito é o de compensação, segundo o qual a criança ao ser estimulada, consegue superar suas dificuldades de maneira satisfatória. A estimulação ocorre através das interações sociais.

A criança compensa sua deficiência progredindo no avanço de suas potencialidades. No entanto, isto só é possível se o ambiente em que esta criança vive, atenda e valorize suas necessidades e eleve sua auto-estima, ou seja, onde haja aceitação deste sujeito, tendo como base a educação, que auxiliará neste processo de superação.

Assim, a interação entre iguais poderá favorecer todos estes aspectos, já que haverá a estimulação da compensação, podendo ser realizada, da mesma forma, pelas crianças

companheiras daquelas com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, entendemos que Vygotsky apostaria na inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, inclusive das com síndrome de Down, considerando esse processo fundamental para o desenvolvimento destes sujeitos, sendo as interações sociais ferramentas para a evolução de tais crianças.

1.2.1 A brincadeira segundo Vygotsky.

O Brincar e o Brinquedo surgem como elementos importantes dentro das relações sociais das crianças. São elementos estudados por Vygotsky (1998) dentro de sua teoria, sendo considerados por ele fatores muito importantes que auxiliam no desenvolvimento infantil. O autor considera que o brincar e o brinquedo possuem origem histórica, social e cultural, fazendo parte da infância, especialmente, a partir dos três anos de idade, tendo como principal característica a imaginação.

O Brincar se apresenta como a atividade principal realizada pelo sujeito quando criança. Segundo Vygotsky (1998), o brincar não é identificado somente como uma atividade prazerosa, mas que contém muitas outras especificidades. O brinquedo, para o autor, relaciona-se, basicamente à atividade, à brincadeira. Aponta que uma das funções do brinquedo é a de constituir fonte de realização imediata dos desejos das crianças, especialmente daquelas em idade pré-escolar. Afirma que no início desta fase, geralmente quando surgem os desejos que não podem ser realizados de maneira urgente, a criança acaba por se envolver em um mundo ilusório, de imaginação, em que aqueles acontecimentos ou coisas desejadas e que não foram realizadas, passam a ser representados através de objetos ou de ações simbólicas. Assim, a brincadeira de faz-de-conta se torna a principal tarefa, tendo em vista que permite a realização destas necessidades inapropriadas para a idade da criança, tais como dirigir um carro, pilotar um avião, cuidar de um bebê ou de uma casa.

Quanto ao uso da imaginação nas brincadeiras das crianças, Vygotsky (1998) afirma ainda que crianças muito pequenas têm dificuldades em se desligar do ambiente externo para adentrar no “mundo da imaginação”. Segundo o autor, uma criança pequena tem problemas em perceber, por exemplo, que para se sentar em uma pedra ela precisaria virar-se de costas para ela, evidenciando, portanto, que a criança nesta fase não consegue se tornar independente do que vê.

Com o tempo, esta criança, que era dominada pelos estímulos externos, passará a agir na esfera cognitiva, estando agora dependente das motivações internas. Assim, se antes a

criança agia da maneira que o objeto determinasse, agora ela age de maneira independente, ou seja, realiza o que quiser diante do objeto, que se torna, a partir desse fato, um brinquedo. “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Este teórico ressalta ainda a necessidade de se considerar como elemento primordial o significado da situação que a criança está imaginando, sendo impossível para uma criança muito pequena separar o que vê daquilo que quer significar. Porém, quando a criança chega à idade pré-escolar passa a diferenciar o campo da visão e do significado, sendo, portanto, capaz de realizar tarefas em nível simbólico. O seu pensamento que anteriormente era orientado pelos objetos do exterior passa agora a ser regido pelas idéias.

A criança nesta fase pode, por exemplo, fazer de um cabo de vassoura um cavalo ou de um pedaço de madeira uma boneca. Assim, utiliza-se de diversos materiais para representar uma realidade que está ausente, sendo capaz de imaginar, de abstrair as diferentes características dos objetos reais, prendendo-se, por sua vez, ao significado presente na brincadeira. Vygotsky (1998) destaca, por outro lado, que esta transição da relação concreta para a abstrata não ocorre de maneira imediata: será o brinquedo o principal responsável por esta evolução do sujeito.

Destacamos, em conformidade com este autor, que nem sempre qualquer objeto pode ser um brinquedo para a criança. Em suas palavras:

Se eu quiser representar alguma coisa, eu posso, por exemplo, pegar um palito de fósforo e dizer: 'isto é um cavalo'. Isto seria suficiente. Para uma criança, entretanto, o palito de fósforo não pode ser um cavalo uma vez que não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura; devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo e não a simbolização, é a atividade da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 129).

Vygotsky (1998) afirma que se o objeto não pode ser utilizado de acordo com a função imaginada pela criança, este mesmo objeto não pode ser considerado um brinquedo.

O desenvolvimento da atividade imaginária não é algo que se dá sem precedentes. Esta atividade é, por sua vez, o primeiro sinal de independência da criança em relação às restrições situacionais que caracterizavam a sua primeira infância. Esta transição, porém, apresenta-se sob dois paradoxos: 1) a criança, por atuar com o brinquedo através de situações imaginárias, acaba por estar alienada da realidade; 2) a criança, quando brinca, realiza uma atividade que lhe dá prazer, levando-a a seguir um caminho sem muitos esforços. Por outro lado, deve

seguir caminhos difíceis em seu desenvolvimento, uma vez que, para isto, é preciso subordinar-se a regras, renunciando ao que quer fazer de imediato.

Assim, a situação da brincadeira faz com que a criança aja contra os impulsos imediatos, pois durante o jogo, que é composto por regras, ela está constantemente subordinada, não podendo, portanto, fazer o que deseja, sendo necessário para isto o autocontrole. No entanto, Vygotsky (1998) ressalta que a brincadeira, que faz com que a criança não aja a partir de impulsos, para ela, é uma atividade de grande satisfação.

Satisfazer as regras torna-se prazeroso, transforma-se em paixão. O brinquedo faz com que a criança aprenda a desejar, desenvolva em si nova forma de desejos, relacionadas à função exercida na brincadeira e em suas regras. Ainda, a criança com o brinquedo e com o brincar irá realizar grandes aquisições que, no futuro, serão transformadas em seu nível básico de ação real e moralidade.

Outro aspecto importante a ressaltarmos sobre o brincar e o brinquedo, conforme a teoria vygotskyana, é que estes elementos não devem ser considerados como atividades essencialmente simbólicas da criança. Para o teórico, uma criança não se comporta durante o brincar de forma completamente simbólica: é preciso considerar que há uma relação correspondente entre as brincadeiras e a realidade e que, da mesma forma que a criança atribui significado a um objeto no ato de brincar, também atribui significado às suas ações. Ou seja, as crianças só realizam determinadas ações durante a brincadeira se realmente estas ações estiverem representando, de certa forma, as ações reais. A criança, ao brincar de comer, realizará com as mãos ações relacionadas com o comer real, considerando-se a impossibilidade de satisfazer esta ação de outro modo diferente da realidade. Assim, mais uma vez, é evidenciada a noção de que, ao brincar, a criança realiza atividades relacionadas às suas vivências reais.

Na brincadeira, portanto, uma ação substitui outra ação, como no caso do objeto que substitui outro objeto. Sobre isto, Vygotsky (1998) revela, do mesmo modo, que atuar com objetos leva ao pensamento abstrato, operar com ações leva ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes.

Vygotsky afirma ainda que é incorreto considerar o brincar e o brinquedo como formas predominantes das atividades diárias das crianças. É incorreto, neste sentido, afirmar que “[...] tudo o que diz respeito à criança é realidade de brincadeira, enquanto tudo que diz respeito ao adulto é realidade séria” (VYGOTSKY, 1998, p. 133).

Ao contrário disto, ele chama atenção para o fato de que as brincadeiras possuem relação com a realidade séria, já que proporcionam à criança a oportunidade de satisfazer seus

desejos mais imediatos e que não podem ser realizados e, ainda, favorecem a chance de aprendizado de atividades que não são permitidas a elas, que fazem parte do mundo adulto. Brincar de mamãe e filhinho, brincar de pilotar uma moto, entre outros tipos de brincadeiras, são as formas que as crianças encontram de satisfazer desejos e de experimentar, de certa forma, atividades não adequadas para sua idade.

Deste modo, a brincadeira, assim como o brinquedo acabam criando uma zona de desenvolvimento proximal, como citado anteriormente, já que a criança, ao brincar, comporta-se além do que é esperado para o comportamento diário, ou que corresponde a sua idade. Segundo Vygotsky (1998, p. 134) “[...] no brinquedo [na brincadeira] é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Assim, o brincar favorece as condições para as mudanças necessárias ao desenvolvimento.

O brincar é, portanto, uma reprodução da situação real, mas com as regras condensadas e permeadas de imaginação, sendo o brinquedo a lembrança do objeto desta situação real. Muitas vezes, o brincar e o brinquedo são considerados mais como memória de uma ação ou objeto do cotidiano da criança, do que uma situação imaginária nova. Com o desenvolvimento da criança, observamos que o brincar e o brinquedo acabam tendo maior relação com a realidade, não sendo, portanto, realizados sem propósito.

Ao final do desenvolvimento do brincar, surgem as regras que são cada vez mais complexas e rígidas, exigindo mais das crianças, tornando a brincadeira mais competitiva e tensa. A brincadeira, por sua vez, ganha de forma mais acentuada, a característica de ambígua, já que deixa a criança livre para desenvolver suas ações, mas, por outro lado, subordina-a às suas regras.

Com o avanço na qualidade da brincadeira, a criança é cada vez mais capaz de atuar a partir do pensamento abstrato, pois a utilização de regras durante essa atividade estimula a capacidade de raciocínio e de imaginação.

O brinquedo, para Vygotsky (1998), assume diferentes características, de acordo com a fase de desenvolvimento que a criança estiver. Assim,

[...] para uma criança com menos de três anos de idade o brinquedo é um jogo sério, assim como o é para um adolescente, embora, é claro, num sentido diferente da palavra; para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à

realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (VYGOTSKY, 1998, p. 136)

Portanto, em cada etapa do desenvolvimento do indivíduo, a brincadeira e o brinquedo ganham funções diferentes que promoverão o avanço das funções psíquicas superiores. Vygotsky (1998) ressalta, por fim, que a principal característica do brincar e do brinquedo é que eles assumem uma relação entre o campo do significado (o que a criança quer significar) e o campo da percepção visual (o que ela vê externamente), entre situações imaginárias e situações reais.

1.3 A Educação Infantil e o Brincar

A infância, ao longo da história, foi concebida de diversas maneiras, construída conforme o contexto social, histórico e cultural. A criança, até o final da Idade Média, era excluída da vida social, era considerada como um ser frágil que morria e adoecia precocemente. Era vista apenas em seu aspecto biológico, entendida como um “adulto em miniatura”, não sendo respeitada em suas necessidades. O cuidado dedicado a ela era de responsabilidade exclusiva da família que pouco se preocupava com seu desenvolvimento e com sua educação. Caso a criança não fosse cuidada por seus familiares estaria, geralmente, a mercê dos perigos das ruas, chegando, muitas vezes, à morte (ARIÈS, 1981).

Ariès (1981) afirma que, a partir do século XVII, com a reorganização da família (com a discriminação do papel específico do pai e da mãe), a infância passou a ser considerada uma fase do desenvolvimento humano peculiar, sendo a criança entendida agora como aquela que necessitava de cuidados especiais. O desenvolvimento infantil passou a receber maior atenção dos estudiosos, possibilitando a ampliação do espaço da criança dentro do universo social geral. Acentuamos, por sua vez, que esta atenção dada à criança surge somente quando se constrói o conceito de infância e lhe atribui características especiais, entre os séculos XVII e XIX, reconhecendo-se, deste modo, uma necessidade de maior preocupação com estes sujeitos. Assim, a infância passa a ser entendida como fase anterior à fase adulta, possuindo a criança o direito de estar isenta do trabalho, devendo se dedicar à educação, que é a preparação para as atividades dos adultos.

A escolarização da infância surgiu durante a Idade Média, à princípio apenas para aqueles de classes sociais mais elevadas e que desejavam seguir a vida religiosa. A escola,

neste período, permitia que pessoas de diferentes faixas etárias fossem misturadas em um mesmo ambiente de sala de aula. Já no início da Idade Moderna, a escolarização tinha outro objetivo, que era o de isolar as crianças do ambiente dos adultos ou do meio social. Segundo Ariès (1981, p. 165),

Como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral, como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

Assim, este autor acentua que, de fato, estas “escolas” (salas alugadas pelos clérigos para as aulas religiosas, denominadas *schola*) passaram a servir a todas as idades, sem separação em salas de aula, estando todos em um mesmo ambiente, da criança ao idoso, aprendendo conteúdos diversos. As escolas, no entanto, não possuíam instalações adequadas, nem separavam os currículos para cada fase do desenvolvimento, sendo que os alunos mais velhos apenas repetiam os conteúdos dos mais novos – a diferença era que os mais velhos tinham estudado mais vezes determinado assunto, e os mais novos os viam pela primeira vez (ARIÈS, 1981).

Não havia, portanto, classes específicas para as crianças que futuramente seguiriam a vida religiosa, muito menos conteúdos correspondentes ao seu desenvolvimento. Com o surgimento dos Colégios – que, inicialmente, eram asilos que abrigavam jovens pobres e que, em seguida, passaram a receber o ensino em suas salas e, assim, a institucionalizar-se – passou-se a se considerar inapropriado que as crianças menores recebessem aulas juntamente com as de maior idade. Começou, assim, a se considerar as diferentes faixas etárias para a promoção do ensino.

Com o tempo foram se estabelecendo classes para os alunos conforme as idades. Inicialmente não houve separação com a intenção de dar um ensino especializado à cada faixa etária, mas com o intuito de proteger as crianças, sobretudo as pequenas, “das tentações da vida leiga, uma vida que muitos clérigos também levavam, desejava-se proteger sua moralidade” (ARIÈS, 1981, p. 170). Esta separação se tornou um costume dentro destas instituições, sendo considerada imprescindível para uma boa educação – o colégio passou a ser entendido como a principal instituição provedora da educação das crianças e dos jovens, abrindo suas portas para a população leiga, deixando de atender somente aos clérigos.

Assim, com a evolução das concepções acerca da infância, os colégios passaram a compreender a criança a partir de suas fases de desenvolvimento, aprimoraram-se, especializaram-se, adotaram determinadas práticas que, muitas vezes, constituíam-se em punições, rigidez e controle sobre as crianças, exigindo-se delas “comportamentos corretos”.

Vale ressaltar que a atividade lúdica ganha destaque na educação infantil no século XVII, com a criação da Companhia de Jesus.

A partir do século XIX, a criança permanece mais tempo na escola: inicia cada vez mais cedo seus estudos e encerra-os mais tardiamente que as gerações anteriores. A criança passa a ser considerada como um ser social que possui características específicas, necessitando que a escola as atenda de maneira mais adequada, respeitando, portanto, suas particularidades.

Durante os séculos XIX e XX e, atualmente, no século XXI, a sociedade vem alongando o período de permanência da criança na escola, já que a constante necessidade de trabalho leva as famílias a permanecerem mais tempo fora de casa, não dispondo de tempo para cuidar de seus filhos. Além disso, o ensino atualmente tem como meta educar e formar os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo a escola o principal ambiente para esta formação.

A escola, em razão deste fato, passou a assumir a criança, criando para isto as classes primárias, os jardins de infância e as creches. A Educação Infantil surgiu, por sua vez, de forma simultânea ao início da industrialização, a fim de receber as crianças cujos pais trabalhavam nas primeiras indústrias. (LEAL, 2003)

Assim, as escolas destinadas à educação infantil passaram a cuidar do desenvolvimento das crianças pequenas, a contribuir para a formação da personalidade destas, para a formação cultural, para o aprendizado de valores e regras sociais. Essa modalidade de ensino ampliou e antecipou a entrada da criança na escola, que as educa conforme as normas sociais. No entanto, a educação infantil estimulava, por um lado, a criatividade nos alunos das classes mais altas e, por outro, encontrava deficiências nas crianças das classes populares (BLANCO, 2007).

Neste sentido, surge a educação compensatória para as crianças mais pobres e, por volta de 1950, são criadas as pré-escolas, no sentido estrito do termo, com a concepção de preparar a criança para a escolarização propriamente dita. Conforme Blanco (2007), no Brasil, a educação dedicada às crianças pequenas foi marcada pela perspectiva assistencialista, tendência mundial, atendendo especialmente às camadas mais empobrecidas.

Em termos de legislação brasileira, a educação infantil passou a ser considerada

formalmente quando se promulgou o Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947 que trata da consolidação das Leis de Ensino, orientando o ensino pré-escolar até 1961, ano da elaboração da LDB nº 4.024. Atualmente, a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96 trouxeram a educação infantil como um direito da criança, devendo ser oferecida a todos, sem distinção, evidenciando a importância das creches e das classes pré-escolares para o seu desenvolvimento.

Outro documento de grande relevância para a valorização da educação na infância é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei nº 8.089, de 13 de julho de 1990. Nele, a educação infantil é dever do Estado, sendo este, portanto, responsável por assegurar a todas as crianças a educação em creches e na pré-escola, dedicando a elas ensino de qualidade. Assim, este estatuto afirma, em seu Art. 54, que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (ECA, 1990). Este documento traz, ainda, em seu Art. 16, que trata do direito à liberdade, o brincar como direito da criança.

Vale ressaltar, igualmente, que em 1999 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que propõem que a educação deve estar norteada por princípios Éticos, Políticos e Estéticos, promovendo a integração dos aspectos afetivos, físicos, sociais e cognitivos/linguísticos. Em 1998, lançou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em três volumes, com o intuito de provocar uma reflexão acerca das ações no âmbito da educação das crianças menores, evidenciando o respeito à diversidade cultural brasileira. Em 2000, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil que trazem os aspectos normativos a serem considerados dentro do sistema de ensino. Em 2001, foi publicada a Lei nº 10.172, referente ao Plano Nacional de Educação que, em seu bojo, traz os objetivos e as metas a serem alcançadas na educação infantil. Posteriormente, foi aprovada em 2006, a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos às crianças de 0 a 6 anos à Educação, que orientam as diretrizes, as metas, os objetivos e as estratégias a serem realizadas dentro deste nível de ensino.

A partir destes decretos, diretrizes e políticas, observamos que a Educação Infantil está, timidamente, mudando a orientação de caráter meramente assistencialista para o de cunho educacional, mas é importante afirmarmos que ainda deve permanecer a idéia de que a educação infantil é um modelo educacional direcionado ao cuidado da criança fora do contexto familiar. Aliás, este modelo de cuidados extensivos fora da família vem sendo cada vez mais incluído nas políticas que tratam da educação para as crianças pequenas, e considerado fundamental dentro desta educação. Por outro lado, segundo Lordelo e Carvalho

(2003), ainda não se dispõe de modelos desenvolvidos que tragam estes cuidados extensivos de forma satisfatória. O que se vê, conforme estas autoras, é a permanente caracterização da educação infantil como o “depósito de crianças” ou, ainda, a existência daquelas escolas que dão ênfase à valorização da formação estritamente acadêmica destes alunos, sendo o brincar deixado livremente em segundo plano.

Assim, Lordelo e Carvalho (2003, p. 15) apontam que esta supervalorização da formação acadêmica das crianças pré-escolares representa uma concepção de que a criança deve se preparar para o seu futuro desde a educação infantil, não se respeitando o bem-estar desta criança e o seu benéfico desenvolvimento posterior.

O brincar e a interação social realizados de maneira livre pela criança ficam comprometidos, já que se valoriza extremamente o aprendizado de conteúdos acadêmicos, deixando de lado uma ferramenta realmente importante e que deve ser utilizada nesta fase do desenvolvimento. Com a brincadeira e com o brinquedo é que a criança tem a oportunidade de desenvolver sua afetividade, sua motricidade, sua cognição, além de outros aspectos, da mesma forma, relevantes, bem como aprender de maneira lúdica, sem dificuldades. Devemos, portanto, dar atenção especial a algumas aquisições, sendo recomendado o uso do brincar e do brinquedo,

Salientamos que não se deve banir os conteúdos curriculares da educação infantil. O que queremos ressaltar é o erro da supervalorização da aquisição destes conteúdos por crianças muito pequenas. Apontamos que o importante para elas, neste período de desenvolvimento, como afirmamos anteriormente, é a utilização do brincar e do brinquedo como instrumentos que favoreçam o desenvolvimento de maneira geral. Deste modo, a educação infantil não deve ser exclusivamente escolar, mas também estimular o brincar, a criatividade, sem imitar a escola propriamente dita. Becker (1999 apud LEAL, 2003, p. 25), revela que

[...] a educação infantil se propõe a oferecer à criança a possibilidade de exprimir seu próprio modo de ser, possibilitar-lhe a construção de significados com os quais possa interpretar a realidade, oferecer-lhe espaço para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, permitir-lhe, através de interações afetivas, construir e desenvolver suas relações sociais e seus esquemas cognitivos.

Deste modo, a educação infantil deve priorizar a construção da infância, deve oferecer à criança a oportunidade de desenvolver sua identidade e sua autonomia, como revela Becker (1999 apud LEAL, 2003), e, ainda, promover o autoconhecimento e o aumento de sua auto-

estima. Deve, da mesma forma, estimular a criança por meio de conteúdos que promovam a socialização, o respeito aos outros e a valorização de si mesma, a ética, além de estimular a curiosidade, o pensar e a criatividade.

Kramer (1994 apud BLANCO, 2007), afirma que a Educação Infantil deve voltar-se para a formação da criança enquanto cidadã, considerando as diversidades entre os alunos, tais como diferenças entre as classes sociais, etnias, gênero, cultura e necessidades especiais. Deve, desta forma, ter por objetivo o estímulo à autonomia e à cooperação entre as crianças, favorecendo a formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de agir em seu meio social, transformando-o.

Neste sentido, o brincar é fonte e instrumento fundamental para a formação da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos, para a criança com necessidades educacionais especiais, especialmente para aquelas com síndrome de Down. A brincadeira auxilia o processo de aprendizagem de maneira geral, em especial de comportamentos sociais e, para a criança com a síndrome de Down, o brincar no contexto da escola regular, pode ser uma importante ferramenta que favoreça a sua inclusão.

1.4 A Criança com Síndrome de Down e o Brincar

A criança com síndrome de Down, assim como as demais crianças, apresenta o brincar em seu desenvolvimento, necessitando do brinquedo para avançar em aquisições importantes. Os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais, dentre outros, são estimulados no momento da brincadeira, especialmente quando há interação entre pares, favorecendo o crescimento desta.

Silva (2003 apud McCONKEY, 1985), aponta que pesquisas acerca do brincar da criança com necessidade educacional especial são pouco exploradas devido a algumas crenças que existiam a respeito das brincadeiras realizadas por elas. Somente há algumas décadas se ocorreu uma modificação neste campo com um número crescente de estudos. No entanto, estes não são considerados suficientes em função da demanda existente na área.

Confirmando estas considerações, Cruz (2006) revela que somente a partir da década de 60 do século XX, alguns profissionais passaram a utilizar o brincar e o brinquedo como ferramenta de estimulação junto às crianças com necessidades educacionais especiais. Deste modo, afirma que:

No mundo, o trabalho de estimulação com os brinquedos surgiu da

necessidade da contribuição na estimulação de crianças com deficiência (Emmel, Oliveira e Malfitano, 2000). Na Suécia, em 1963, uma brinquedoteca realizava empréstimo de brinquedos com o objetivo de estimular e orientar famílias de crianças com necessidades especiais (Friedman, 1992). Atualmente, o brinquedo tem sido utilizado reconhecidamente como uma maneira de promoção do desenvolvimento para as crianças com e sem necessidades especiais. (CRUZ, 2006, p. 55).

Baseando-se em Froebel, Ovídio Decroly criou, nas primeiras décadas do século XX, materiais com a finalidade de educar as crianças com deficiência intelectual. Assim, a obra intitulada “*L’initiations à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*”, de 1925, traz materiais de fácil acesso, como água, argila, botões, carretéis, além de jogos elaborados para estimular a percepção, o raciocínio e a motricidade, como revela Kishimoto (1990). Ainda, segundo a autora,

Na mesma época, a médica italiana Maria MONTESSORI elabora uma metodologia de ensino destinada às crianças deficientes mentais, empregando materiais criados por ITARD e SÉGUIN, com o objetivo de implementar a educação sensorial. Em sua obra, traduzida em Língua Portuguesa como *Pedagogia Científica* (1965), há uma relação desses materiais, bem como a forma de utilização. [...] Atualmente existe um grande número de pré-escolas montessorianas, orientadas por associações montessorianas presentes nos vários pontos do País (KISHIMOTO, 1990, p. 43).

Ressaltamos, ainda, que Itard ao direcionar a reabilitação de Vitor, o selvagem de “Aveyron”, utilizou-se de jogos educativos a fim de estimular seus aspectos intelectuais e sensoriais. Esta perspectiva de utilização de jogos educativos foi utilizada posteriormente por diversos estudiosos no tratamento de crianças com deficiência intelectual.

Outros teóricos também reafirmaram a brincadeira como fundamental para o processo educacional. Dentre eles, pode-se citar Vygotsky (1998) e Leontiev (1997) que enfatizam a eficácia do brincar para o desenvolvimento infantil, assim como sua importância para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, Vygotsky (1997, 1998), à frente de seu tempo, apontou que o desenvolvimento intelectual dos sujeitos tem por base a relação destes com o meio. Conforme este teórico, o brincar é fonte de produção e de transmissão cultural que leva as crianças a apreenderem os produtos elaborados por seus antepassados, além de transformar esta cultura, já que o brinquedo permite a ação do indivíduo sobre o ambiente, sendo o brincar concebido

como atividade. Com o sujeito com síndrome de Down este aprendizado e transformação da cultura não se realiza de maneira diferenciada. A criança com essa síndrome mantém relação com o meio social e cultural e utiliza-se, especialmente do brinquedo para estabelecer esta relação, como as outras crianças.

Assim, o brincar para as crianças com síndrome de Down irá favorecer a zona de desenvolvimento proximal, como Vygotsky (1998) afirmou, sendo considerado fator responsável por mudanças fundamentais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1997) enfatiza que a criança com necessidade educacional especial deve receber uma educação que tenha por base as relações sociais, a coletividade, sendo estas relações responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo de maneira sadia, natural. Desta forma, afirma que o brincar é a ferramenta principal, considerando-se o desenvolvimento do sujeito orientado para a compensação de suas dificuldades. Nesse sentido, as atividades lúdicas são essenciais para direcionar o indivíduo com necessidade educacional especial na superação dos obstáculos.

Assim, em seus estudos, Vygotsky (1998) afirma a importância dos jogos, do brincar e do brinquedo para a educação de todas as crianças, principalmente para aquelas com desenvolvimento atípico, tais como as crianças com síndrome de Down, pois, além de proporcionar a oportunidade de desenvolver todos os aspectos que fazem parte da natureza humana, favorecem o desenvolvimento de comportamentos compensatórios que levam o sujeito a superar os obstáculos de sua deficiência. Neste sentido, o brincar serve como estímulo para a transposição de barreiras impostas pela síndrome, sendo a educação o meio em que a brincadeira poderá ser utilizada; educação esta que pode ser desenvolvida em casa, na escola, ou nos meios sociais de maneira geral.

Leontiev (1997, p. 305) acentuou que o brincar é a forma que a criança, em especial, a pré-escolar, encontra para “entrar” no mundo adulto.

Pela sua atividade e, sobretudo pelos seus jogos, que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa. Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um 'automóvel', dispara com a 'espingarda', se bem que o seu carro não possa ainda rolar nem a espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso no estágio do seu desenvolvimento, pois as suas necessidades vitais fundamentais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade objetiva da sua atividade.

Deste modo, a atividade principal da criança em idade pré-escolar, como afirma Leontiev (1997) é o brincar. Vale destacar que, além destas afirmações, o teórico concorda com Vygotsky quando aponta que o desenvolvimento é estimulado pela brincadeira, atuando de maneira eficaz quando posto junto à educação da criança. No caso daquela com deficiência intelectual, Leontiev (1997) acentua que deve ser dada atenção especial a certos princípios do desenvolvimento infantil capazes de auxiliar na educação destas crianças. Estes princípios correspondem ao desenvolvimento mental como processo que auxilia na apropriação da experiência humana, o desenvolvimento de aptidões como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais e o desenvolvimento intelectual enquanto processo de formação de ações mentais.

Relacionando-os à brincadeira, ressaltamos os três princípios. O primeiro princípio considera que a criança em seu desenvolvimento apropria-se das aquisições e das produções culturais realizadas pelos humanos em gerações anteriores, sendo esta apropriação tida como processo fundamental para o avanço e sobrevivência da criança no meio social. Sendo assim, os objetos e as atividades a que a criança tem acesso em seu cotidiano se desenvolveram por meio do trabalho e da linguagem. Podemos afirmar, a partir deste princípio, que o brinquedo nada mais é que a reprodução de um objeto criado pelo homem no decorrer de sua evolução, sendo o próprio brinquedo modelo de objetos humanos da vida real, levando a criança a conhecer a cultura produzida por seus antepassados. A brincadeira pode ser entendida da mesma forma, só que, neste caso, reproduzindo ações humanas realizadas no cotidiano.

O segundo princípio diz respeito ao desenvolvimento de aptidões como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais, de forma que, durante a vida da criança, são desenvolvidas funções psíquicas que derivam da própria experiência do sujeito e, que, por sua vez, derivam do desenvolvimento das ações do homem no decorrer de sua evolução. Assim, baseando-nos nesta afirmativa, podemos concluir que o brincar é o aspecto principal da experiência da criança, e que a leva a formar suas funções psíquicas, já que irá favorecer suas vivências no meio, bem como suas relações sociais. Será, ainda, por meio da brincadeira que a criança, como dito anteriormente, terá acesso aos produtos da ação humana no processo histórico.

O último princípio proposto por Leontiev, que fundamenta o desenvolvimento psíquico da criança e que pode auxiliar na educação daquelas com deficiência intelectual, corresponde ao do desenvolvimento intelectual da criança como processo de formação de ações mentais. Este princípio aponta que para que as crianças formem ações mentais, faz-se necessário que estas ações se dêem, primeiramente, dentro da relação com um adulto,

ocorrendo externamente ao sujeito. Em seguida, estas ações são incorporadas pela criança, transformando-se em ações mentais, ou seja, passam a atuar de maneira interna. Em outras palavras, este princípio revela a importância das interações sociais para o desenvolvimento do sujeito, pois favorece o processo de formação de ações mentais superiores que ocorrem a partir de ações exteriores incorporadas.

Neste sentido, o brincar assume este papel, visto que é a principal atividade da criança, podendo ser realizado nas relações interpessoais. É por meio da brincadeira que os sujeitos poderão realizar determinadas ações que, posteriormente, se transformarão em ações mentais.

Observamos que o último princípio enunciado por Leontiev (1997) assemelha-se ao conceito de internalização proposto por Vygotsky (1998, p. 75). Este autor o define, revelando que “[...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal (...) todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos.”, corroborando com a afirmação de que a interação social é essencial para o aprendizado, assim como o brincar e o brinquedo que devem ser considerados como instrumentos indispensáveis para o processo educacional.

No caso da criança com síndrome de Down, é válido acentuarmos que, por possuir em seu desenvolvimento as mesmas leis que regem o desenvolvimento das outras crianças, como comenta Vygotsky (1997), é importante considerarmos, durante sua educação, os princípios delineados por Leontiev, como ele próprio sugere, devendo-se levar em conta o brincar durante o seu aprendizado.

Acerca da realização do brincar pelas crianças com deficiência intelectual, Silva (2003) ressalta que outros autores que atuam com estas crianças, considerando a perspectiva do brincar, afirmam que este não é realizado da mesma maneira que as crianças sem a síndrome.

Neste sentido, ressaltamos que Auvaufre (1993 apud SILVA, 2003) considera que o brincar da criança com deficiência intelectual aparece com certo atraso em relação às demais crianças, de modo pouco diversificado, sendo o brinquedo utilizado sem variação e com dificuldade, necessitando de mais tempo para ser explorado. Ainda, segundo esta autora, a criança com deficiência intelectual permanece longo tempo em imprecisos movimentos, não identificando de forma rápida e fácil as características do objeto e das ações realizadas durante a brincadeira.

Em relação aos jogos e às brincadeiras com regras, a criança com deficiência intelectual continua na mesma posição: apresenta dificuldades em compreender as regras de maneira clara, tendo em vista que, de modo geral, acha difícil se identificar durante o jogo

coletivo. Quanto aos jogos simbólicos, o adulto é quem deve escolher os brinquedos que estão mais próximos da realidade, pois esta criança permanece, muitas vezes, no nível do concreto com dificuldades na simbolização.

Ainda, nesta perspectiva, Cunha (1992 apud SILVA, 2003), revela que devido às suas dificuldades intelectuais, a criança com deficiência intelectual possui menor possibilidade de aproveitar os acontecimentos a sua volta. Afirma que estas crianças não conseguem extrair do meio os estímulos que promovem o aprendizado, não demonstrando interesse pelo objeto, nem pelas atividades do brincar, sendo, portanto, necessária a intervenção do adulto no momento desta atividade, a fim de incentivá-la a tal realização e para que não interrompa o que começou, especialmente quando se trata de brincadeiras coletivas. Ainda, para esta autora, todas as crianças, sem exceção, necessitam de estímulos, no entanto, a criança com deficiência intelectual precisa desta estimulação de maneira mais efetiva, devendo o adulto está atento ao nível de desenvolvimento que esta criança se encontra para que seja possível motivá-la utilizando atividades do interesse desta, conforme sua capacidade, desenvolvendo suas potencialidades.

Assim, a escolha dos brinquedos para as crianças com síndrome de Down deve ser mais criteriosa, tendo em vista a dificuldade desta em desenvolver aspectos cognitivos mais abstratos, sendo necessário o cuidado do adulto em não oferecer objetos com os quais a criança com necessidade educacional especial não é “capaz” de brincar (SILVA, 2003).

É importante destacarmos que muitos autores consideram a importância de se ter cuidado em relação ao brinquedo oferecido à criança com síndrome de Down, que deve ser adequados às suas necessidades e ao seu desenvolvimento, possibilitando a vivência de experiências positivas, fortalecendo, por sua vez seu autoconceito. Assim, o cuidado está em não se oferecer um brinquedo que a criança tenha dificuldade em utilizar, a fim de não ferir sua autoestima, nem sua compreensão de si mesma (IDE, 1997 apud SILVA, 2003).

Por outro lado, Vygotsky (1998), ao teorizar sobre a zona de desenvolvimento proximal, aponta que deve ser oferecido o objeto à criança que esteja além de sua zona de desenvolvimento real. Ou seja, com a ajuda de um adulto ou de outra criança em nível de desenvolvimento mais avançado, a criança com síndrome de Down é capaz de utilizar determinado brinquedo que, em princípio, pode parecer difícil, sendo este objeto internalizado por ela, que aprenderá a usá-lo de maneira adequada.

Devemos, no entanto, ter atenção especial em relação a esta atividade para que não provoque frustrações desnecessárias à criança em seu processo de aprendizagem. É preciso que se faça uso do brinquedo de maneira coerente, direcionando o brincar, ensinando a

manusear o objeto e planejando-se a atividade.

Destacamos, por outro lado, que se deve ter o cuidado em não considerar a criança com necessidades educacionais especiais como aquela que não consegue se utilizar de certos brinquedos. As afirmações citadas anteriormente consideram a criança limitada, já que tendem a vê-la como incapaz de utilizar certos objetos, sugerindo inclusive que este não seja oferecido a ela. Esta visão considera o brincar da criança com síndrome de Down diferenciado, ou até mesmo, inferior ao da criança sem a síndrome, o que leva ao não reconhecimento de suas possibilidades em relação ao brincar, podendo chegar a não utilização deste objeto como instrumento no processo de aprendizagem.

Outro ponto a ser ressaltado é aquele que considera que as crianças com necessidades educacionais especiais se mantêm somente em nível do concreto, não desenvolvendo aspectos simbólicos. Em relação a isto, Vygotsky (1997, p. 308) afirma que a educação é a principal responsável por estimular os sujeitos, mantendo-os ou não somente em nível das funções elementares. Assim, este teórico ressalta que “[...] quanto mais longe está o sintoma da causa primária, tanto mais se submete a ação terapêutica e educativa”, evidenciando que o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, que são consideradas como complicações secundárias dentro da síndrome mostram-se mais acessíveis, com mais chances de serem estimuladas, que o desenvolvimento incompleto dos processos inferiores ou elementares diretamente condicionados pelo próprio defeito. “O que nasceu no processo de desenvolvimento da criança como formação secundária, falando no plano essencial, pode ser prevenido desde o ponto de vista profilático ou eliminado desde o ponto de vista pedagógico-terapêutico” (VYGOTSKY, 1997, p. 308).

Sendo assim, as funções psicológicas superiores acabam por ser mais educáveis que as funções primárias, dado que quanto mais elementar e mais diretamente condicionada no plano biológico é uma função, tanto mais escapa a ação orientadora da educação. Acentua, ainda, que quanto mais cedo se inicia a reeducação, mais chances há de se educar a criança dita “anormal”. Para Vygotsky (1997, p. 309),

[...] à luz do novo estudo sobre o desenvolvimento da criança anormal, se está estruturando e modificando o trabalho pedagógico-terapêutico que se havia organizado na pedagogia tradicional. O dogma fundamental da velha pedagogia, enquanto educação da criança anormal, era educar o inferior: adestrar a vista, o ouvido, o nariz e as funções, ensinar a diferenciar odores, os sons, as cores, desenvolver a cultura sensório-motriz. Durante uma dezena de anos se mantinha as crianças nisto e não é assombroso que os resultados do treinamento resultaram sempre lamentáveis, pois o treino seguia o caminho menos favorável. (tradução nossa).

O autor acentua que o desenvolvimento das funções elementares se efetua graças ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que aquelas sempre foram mais treinadas no processo educacional da criança com síndrome de Down em detrimento da estimulação das funções psicológicas superiores.

Assim, é vital destacar que mesmo que a criança com síndrome apresente certa dificuldade em relação aos conteúdos simbólicos durante as brincadeiras, é importante se ter em conta que tipo de estimulação ela recebeu ao longo de sua vivência, se a educação que se deu a ela permaneceu apenas no nível das funções elementares ou se se buscou o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, tais como o raciocínio abstrato.

Ressaltamos o potencial que as crianças com necessidades educacionais especiais possuem em realizar atividades que exigem abstração e simbolização. No caso da pessoa com Síndrome de Down, percebemos o crescimento de atividades nas artes, em especial, nas artes cênicas. Vemos relatos sobre casos de atores com a síndrome na imprensa especializada, evidenciando, desta forma, a real capacidade destes sujeitos.

De acordo com o site de notícias BBC Brasil.com, filiado à BBC de Londres, Inglaterra, um homem com síndrome de Down recebeu o prêmio de melhor ator em Cannes, como afirma um trecho da reportagem escrita por Pimentel, em setembro de 2003, exposta abaixo

Há anos, atores com síndrome de Down podem ser vistos em filmes, comerciais, novelas e peças de teatro em várias partes do mundo.

No Brasil, Luiz Felipe Badin e Paula Werneck são os atores com Down mais conhecidos do país. Nos Estados Unidos, filmes como *Uma Lição de Amor*, com Sean Penn, e *O Apanhador de Sonhos*, com Morgan Freeman, trazem atores com Down no elenco. Mas o belga Pascal Duquenne, de 35 anos, se destaca por ter alcançado o sonho de qualquer ator: o de ter levado a Palma de Ouro de Cannes de Melhor Ator junto com o francês Daniel Auteil em 1996 [...]

No caso de Duquenne, a própria imprensa internacional muitas vezes não disfarçou a surpresa de ver uma pessoa com uma condição genética ser considerada a melhor entre seus colegas de trabalho ditos "normais". Não foram poucas as reportagens que trataram do prêmio de Cannes como um ato sentimental, de piedade.

Quem assistiu ao filme, vê um ator que dança, chora, ri, incomoda, seduz e, acima de tudo, expõe as emoções de seu personagem (PIMENTEL, 2003).

É necessário, portanto, considerarmos que a criança com a síndrome de Down é capaz de desenvolver suas funções psicológicas superiores e no momento da brincadeira ela poderá aperfeiçoar, bem como desenvolver seus aspectos sociais, afetivos, motor e cognitivo. Como

evidenciamos anteriormente, o brincar é fundamental tanto para o processo de ensino quanto para a aprendizagem e, juntamente a isto, é capaz de possibilitar à criança com a síndrome experiências agradavelmente satisfatórias, pois é considerada atividade que leva o sujeito ao êxito e à satisfação pessoal, provocando a elevação da auto-estima, além de promover o autoconhecimento.

Neste sentido, é importante oportunizar a este sujeito a realização de atividades lúdicas, mesmo aquelas com conteúdo simbólico, dando especial atenção ao planejamento e a algumas orientações durante a realização destas ações. O que não se deve, portanto, é privar a criança de descobrir o brinquedo livremente, de maneira espontânea. Não devemos, desta forma, privar a criança do direito de brincar, sendo a brincadeira considerada possibilidade de expansão de seus avanços. Sobre isto, Caldeira e Oliver (2007, p. 98), apontam que

As crianças com deficiência têm o direito de brincar, mas muitas vezes encontram dificuldades para exercer esse direito principalmente pelas mudanças sócio-culturais de nossa sociedade. Uma das dificuldades enfrentadas por todas as crianças, aquelas com e sem deficiência, é que as brincadeiras contemporâneas apresentam transformações que têm afetado as oportunidades de exercer essa atividade, a relação da criança com o contexto sócio-cultural, e o seu desenvolvimento social, físico, emocional e cognitivo. As crianças com deficiência enfrentam, ainda, as barreiras físicas e psicossociais que dificultam a circulação, acesso a diferentes instituições e a relação social.

No caso da criança que está sendo incluída em ambiente de escola regular, o brincar aparece como ferramenta indispensável. Acerca disto, Gil et al (2002), a partir de pesquisas realizadas sobre as possibilidades de utilização do brinquedo na educação, bem como suas consequências, enfatiza que se deve utilizar a brincadeira com a criança com necessidade educacional especial, sendo esta atividade lúdica essencial para seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. O autor afirma que o brincar possibilitou, a partir de seu estudo, o aumento considerável da oralidade dos alunos, maior capacidade de concentração e maior cooperação entre os colegas.

Assim, o brincar, ao fazer parte do universo da escola inclusiva poderá favorecer o aumento do desempenho das crianças com necessidades educacionais especiais, tendo como uma de suas funções a de facilitar o envolvimento da criança com os demais companheiros escolares, sem estas necessidades, permitindo, assim, que seja desenvolvido o sentimento de pertença ao grupo social, fundamental à inclusão.

Batista e Enumo (2004) e Figueiredo (2002) consideram que, para que de fato ocorra a

inclusão, faz-se necessário que se desenvolva este sentimento de pertença na criança com necessidades educacionais especiais quanto ao grupo de companheiros, já que será, da mesma forma, por meio desta interação que poderá ser realizada de maneira satisfatória a inclusão.

É importante considerar o que ressalta Góes (2007, p. 118) sobre o momento do recreio escolar da escola inclusiva, espaço para estas interações e para o brincar:

Parece demasiado sugerir que a escola, diante de tantas demandas, também busque transformar o espaço do recreio, um momento da rotina que é secundarizado, com pequena duração e sem finalidades instrucionais. Contudo, o que aí acontece faz parte da experiência escolar da criança. E é preciso evitar o risco que o recreio, por ser visto como pausa da atividade didática, torne-se também uma pausa do projeto inclusivo.

Assim, acentuamos que a temática brincar e a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente das crianças com síndrome de Down, deve ser considerada de maneira urgente, já que a presença do brincar poderá promover e facilitar a relação de ambos os grupos de alunos, favorecendo a inclusão, provocando modificações nas interações sociais tanto de forma quantitativa quanto de maneira qualitativa.

Neste sentido, a partir das reflexões realizadas acima, realizaremos considerações acerca da inclusão escolar, em especial, da inclusão da criança com síndrome de Down, compreendendo os aspectos sociais, educacionais, dentre outros, além de aspectos referentes às interações sociais.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo traz discussões acerca da inclusão, da importância da diversidade, além de possíveis modificações no contexto escolar. Outro ponto que ganha destaque é a síndrome de Down, já que evidenciamos seu conceito, suas características e possibilidades educacionais. A interação social entre pares, também ganha espaço, pois será destacada a função das amizades, da aceitação/rejeição, assim como a interação da criança com síndrome de Down, com base na teoria histórico-cultural, com ênfase na inclusão escolar.

2.1 Panorama da Inclusão Escolar.

O movimento da Inclusão Escolar foi e está sendo discutido em todo o mundo, inclusive no Brasil, e já é fato como novo paradigma em educação. Assim, os pontos que a inclusão propõe favorecem o acesso da pessoa com deficiência de maneira ampla à escola regular. De acordo com Mantoan (2002, p. 85), o processo inclusivo

[deve ser] decorrente de uma educação acolhedora e para todos, [propor] a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na idéia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas; e valorizar as 'eficiências desconhecidas' tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes do 'bom aluno'.

Assim, a inclusão escolar propõe dar acesso e oportunidades àqueles que antes foram severamente discriminados, especialmente, pelo sistema de ensino, garantindo-lhes os direitos já previstos em leis e, por sua vez, promovendo a chance de convivência equivalente na sociedade. Acreditamos que a inclusão escolar é uma proposta bastante ousada, tendo em vista que desequilibra uma estrutura cristalizada, criada pelos grupos que fazem parte de uma minoria socialmente favorecida.

Com a proposta da inclusão escolar há grandes chances de se formar cidadãos que

respeitem as diferenças, que extingam as desigualdades e que oportunizem a participação de todos no âmbito social de maneira digna e igualitária. Nesse sentido, segundo Carvalho (2008, p. 101), “[...] a proposta inclusiva diz respeito a famílias inclusivas, a escolas inclusivas e a uma sociedade inclusiva, capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atendam aos interesses e necessidades de todos”.

Uma ação comprometida com formação de uma sociedade democrática e cidadã deve oferecer condições que não excluam a pessoa com deficiência, que promova o convívio com a diversidade, marcante no contexto social brasileiro (não só pelas diferentes culturas existentes, mas também pelas competências e peculiaridades de cada um), fazendo com que se desenvolvam valores éticos como a dignidade, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade (BRASIL, 1998).

Destacamos que a valorização da diversidade, tão presente no cenário brasileiro, é uma das marcas da inclusão, pois nos contextos das escolas regulares, a partir desta nova perspectiva, haverá a possibilidade de promoção do convívio entre as pessoas de diferentes contextos, culturas, estilos de vida, histórias, tipos de habilidades e conhecimentos etc., facilitando a construção de uma sociedade mais justa.

Neste sentido, Rodrigues (2005, p. 45) revela que a diversidade é fundamental para todos os campos do saber, e não só para as Ciências Humanas, sendo, da mesma forma, para as Ciências Naturais. Em suas palavras, “[...] na Biologia, o estudo da Genética mostra-nos que a diversidade biológica de uma espécie é um verdadeiro motor da sua adaptação e evolução [...] dado que esta diversidade a torna muito menos vulnerável a agentes agressivos específicos do mundo exterior”.

Segundo este autor, a diversidade e a inclusão ganham igual importância na Física, com o conceito de “entropia”. Porém, conceitos como os de inclusão e de diversidade apresentam-se com características ameaçadoras quando entram nos campos da Cultura e da Educação, já que a diversidade ameaça as estruturas já cristalizadas da sociedade e a inclusão, os espaços já “garantidos” de uma minoria social.

A diversidade, segundo Figueiredo (2002), traz vantagens para a sociedade em geral, pois permite a convivência e o aprendizado de valores impossíveis de serem apreendidos sem o contato com ela. Ainda, conforme esta autora, a diversidade promove a construção da identidade do sujeito, pois ao pertencer a um grupo social, o indivíduo experienciará suas semelhanças, podendo se identificar no outro e, igualmente, pode perceber suas diferenças levando-o ao processo de diferenciação e, assim, passando a se caracterizar por marcas próprias, o que faz de cada um, pessoas únicas, diferentes das demais.

A inclusão, que traz como pressuposto a valorização da diversidade, garante benefícios a quem a aceitar. A inclusão dentro da escola regular poderá promover às crianças com deficiência o aprendizado da convivência e ensinar a como lidar com a sua deficiência sem segregação e dificuldades em um ambiente novo, fora do meio familiar (PAULA; COSTA, 2006). Ainda, de acordo com Kupfer e Petri (2000 apud FIGUEIREDO, 2002, p. 71), a inclusão possui, também, como função, a produção de efeitos terapêuticos para estes alunos com necessidades educacionais especiais. Afirmam que “[...] são os acontecimentos do convívio da classe que fazem a inclusão acontecer para além de todo o plano escolar de inclusão”. Somado a isto, ela estimula a solidariedade, o respeito e a cooperação entre todos os alunos. Pode, da mesma forma, levar o sujeito com deficiência a se realizar pessoalmente, já que terá a oportunidade de participar e de transformar socialmente o mundo a sua volta (FONSECA, 1995).

Ressaltamos que a inclusão da criança com deficiência não é nada mais do que o cumprimento de seus direitos, já que estes estão previstos em lei. Assim, é necessário que a inclusão se torne realidade para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam se beneficiar destes.

Já para aquelas que “pertencem” à escola regular, ou seja, as crianças sem deficiência, a inclusão pode estimular o convívio com a diversidade e o aprendizado de valores éticos e oportunizar a possibilidade de transportá-los para a sua vida em todos os contextos. “Esta integração favorece o desenvolvimento e aprendizagem de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade” (BRASIL, 1998).

Conforme Paula e Costa (2006), uma escola inclusiva é caracterizada pela aceitação, pelo respeito e valorização dos alunos com diferentes singularidades, construída pelo princípio da educação como direito de todos, sem distinção, sendo uma meta a ser alcançada através da luta por uma escola pública gratuita e de qualidade.

Batista e Enumo (2004) consideram que a proposta de inclusão escolar de crianças com deficiência viria no sentido de evitar conseqüências devastadoras, que correspondem ao isolamento social desses sujeitos, promovendo a diminuição do preconceito através da criação de oportunidades em que haja interação entre todas as crianças.

Devemos assumir que a diminuição do preconceito em uma sociedade que, durante sua história, somente segregou e isolou os sujeitos que apresentavam diversidades diante da homogeneidade é uma tarefa que precisa ser realizada de forma urgente, pois este contribui com a manutenção das desigualdades, levando o país e, de modo mais amplo, o mundo, a perpetuar as ações realizadas em épocas passadas, evidenciando pouca evolução quanto ao

modo de tratar estas pessoas.

Figueiredo (2002) discute que a inclusão estimula o sentimento de pertença ao grupo social, necessário à formação da identidade dos indivíduos, pois proporciona a todos viverem suas semelhanças, reconhecendo-se no outro, como um ser social e sociável. As crianças com necessidades educacionais especiais terão esta oportunidade, pois poderão participar de organizações grupais dentro da escola e se identificarem com aquelas que considerarem adequadas.

Sabemos que a formação da identidade é fundamental para a constituição do indivíduo como sujeito, e esta identidade proporcionará ao indivíduo o reconhecimento em determinado grupo social. Assim, quando a pessoa com deficiência se vê excluída da sociedade e se vê pertencente a um grupo de pessoas que sempre foram marginalizados, vê-se como incapaz, não desenvolvendo assim meios para superar suas dificuldades, acreditando, portanto, que possui apenas defeitos, o que causa muitos danos na formação de sua identidade.

Assim, não só a vivência das semelhanças, como também o reconhecimento das diferenças é essencial para que a inclusão obtenha sucesso. De acordo com Stainback e Stainback (2006, p. 11), “[...] as diferenças entre os alunos devem ser reconhecidas e capitalizadas [pela escola] para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe”.

Nesse sentido, a escola deve atuar como contexto no qual as diferenças passam a ser potencializadas e canalizadas no sentido de formar cidadãos, estimulando, por sua vez, a dignidade, o respeito e a capacidade de lutar por seus direitos. Assim, ser cidadão é ter conhecimento de seus direitos e deveres no âmbito coletivo, realizando a análise crítica da realidade, participando e reconhecendo as dinâmicas sociais, além de poder se manifestar de forma autônoma e respeitar os demais (ARANHA, 2004).

A inclusão escolar, como é possível observarmos, apresenta inúmeras vantagens que possibilitam a melhoria das condições sociais das pessoas excluídas. Além disso, é capaz de proporcionar acentuada melhoria no aprendizado dos diferentes grupos de sujeitos, uma vez que oportuniza que a aprendizagem ocorra em situações que envolvem a expressão de vivências diferentes, de culturas diversas, possibilitando a construção de conhecimentos baseados na diversidade.

O educador e as outras crianças com as quais a criança com deficiência irá conviver atuarão como mediadores/facilitadores entre a criança e seu contexto histórico-cultural. É por meio da inclusão e, conseqüentemente, da interação com pessoas de diferentes ambientes que os alunos com deficiência irão construir suas funções psíquicas.

De acordo com Vygotsky (1997), a coletividade é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

O isolamento da coletividade ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando é normal o curso das coisas, surgem diretamente em relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança (VYGOTSKY, 1997, p. 223) (tradução nossa)

Assim, ressaltamos que a inclusão escolar é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois a coletividade e o convívio com a diversidade favorecem o aprendizado. Este argumento utilizado por Vygotsky já revelava a importância da inclusão, em especial, da inclusão escolar.

2.2 Modificações da escola para o ensino inclusivo

A escola brasileira, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP), obteve algumas modificações quando se trata de inclusão. Isto é revelado pelos dados que apontam o crescimento de 24,7% em 2002, para 46,4% em 2006, no número de matrículas de crianças com deficiências nas escolas regulares, no entanto, não se sabe ao certo se esta inclusão está sendo realizada de maneira plena, considerando-se o sentimento de pertença ao grupo de pares.

O número de pessoas com deficiência, segundo o Portal do MEC, corresponde a um total de 24.600.256 sujeitos, sendo que o número de pessoas matriculadas nas Escolas Especiais e nas Classes Especiais decresceu 53,6% de 1998 a 2006 e, concomitantemente, elevaram-se as matrículas nas Escolas Regulares em aproximadamente 46,4%, entre o período de 1998 a 2006.

Não obstante tais considerações, a escola brasileira ainda se apresenta precária quanto à atenção dada aos estudantes, principalmente àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, ainda que esteja passando por um processo de modificação que implica em transformação na mentalidade daqueles que promovem a inclusão (MANTOAN, 2002). Uma escola inclusiva, bem como sua construção, implica que sejam transformadas as idéias que giram em torno das práticas educativas, que haja mudanças nas atitudes e nos modos de se realizar as ações dentro da escola. É necessário, ainda, que na esfera política e administrativa também ocorram alterações, a fim de se efetivarem as metas da inclusão.

Stainback e Stainback (2006, p. 15) afirmam que se fazem necessárias modificações

no currículo, nas avaliações, nas práticas educativas e que estas devem considerar o contexto de cada escola, bem como as particularidades de cada aluno. “É de responsabilidade de todos estimular a mudança nas escolas, salas de aula e sistemas que podem nos levar na direção da visão de oportunidades educacionais inclusivas”.

Sabemos que para que a instituição escolar adquira status de escola inclusiva, é preciso que ela conte com a participação daqueles que atuam dentro deste espaço, tais como os gestores, os professores/educadores, a família e a comunidade. Estes devem ser vistos como atores que precisam, por sua vez, atuar de forma consciente e de maneira responsável.

Sobre as mudanças que devem ocorrer para o atendimento à pessoa com necessidade educacional especial no contexto inclusivo, Beyer (2006, p. 63) aponta que é preciso atender certos critérios, tais como

[...] a) a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares; b) as propostas curriculares que podem melhor contemplar as necessidades educacionais desses alunos; c) a organização didática no atendimento escolar dos mesmos; d) as epistemologias que podem ser pensadas como base do processo de ensino-aprendizagem.

Estas e outras mudanças devem estar presentes no contexto das escolas que pretendem incluir, levando ao sujeito com necessidade educacional especial a garantia de que seus direitos serão cumpridos. Assim, modificações nos currículos, nas práticas pedagógicas, na acessibilidade, dentre outras, são aspectos que devem ser reconhecidos como essenciais para a atitude inclusiva.

De acordo com Rodrigues (2006), o currículo precisa passar por uma diferenciação, cuja responsabilidade é da escola, pois constitui elemento indispensável para a inclusão. Para o autor, o currículo das escolas especiais estava baseado nas deficiências dos alunos, o que levava a um currículo terapêutico ou que tivesse como prioridade a reabilitação. Isto, por sua vez, dificultava as oportunidades de aprendizado, tendo em vista que limitava o alunado, representando uma forma de exclusão.

A autonomia, como afirma Rodrigues (2006), não era trabalhada, pois as áreas que poderiam desenvolvê-las eram desconsideradas no processo de ensino e aprendizagem. Estas áreas se referem às abordagens mais flexíveis que envolvem todos os alunos e que estão entre as metas da inclusão, que busca um modelo curricular mais abrangente, no qual a interação entre os estudantes e a estimulação à autonomia são objetivos.

Por outro lado, conforme este autor (2006, p. 314)

[...] ainda que o desenvolvimento de projetos de EI [Educação Inclusiva] tenha dado realce a um currículo mais 'social', temos de ter presente que não se pode desperdiçar o conhecimento acumulado e o que está constantemente a ser produzido, que nos informa sobre intervenções mais especializadas e pode em muitos casos permitir aprendizagem. Estes dois componentes curriculares devem ser considerados de tal forma que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais sejam realizados, mas também que o conhecimento que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades seja usado a favor de um processo de aprendizagem bem-sucedido.

Assim, acreditamos que os estudos realizados acerca das necessidades educacionais especiais devem ser trazidos para o momento da elaboração do currículo escolar. Algumas características de cada necessidade especial devem ser consideradas sem, no entanto, focalizar somente nelas. Certas intervenções mais específicas devem, da mesma forma, ser utilizadas no momento da elaboração do currículo, estando aliadas à promoção da aprendizagem e da socialização, a fim de garantir melhor educação para a criança com deficiência.

De acordo com González (2003), o currículo deve incluir a revisão de seus elementos gerais, tais como os objetivos, a metodologia, a avaliação e os conteúdos. A estrutura curricular deve ser adaptada de modo que atenda aos grupos que serão incluídos, promovendo o aumento da autoestima, levando as pessoas a se desenvolverem de forma equivalente. Assim, deve ser estruturado de tal maneira que os alunos possam reconhecer suas potencialidades e o respeito ao outro, reafirmando a cooperação entre todos, além da justiça social.

Rodrigues (2005) aponta, mais uma vez, que o currículo é um dos aspectos centrais quando se tem por objetivo a Educação Inclusiva, no entanto, a escola o tem considerado como um dos obstáculos ao processo de inclusão. Por outro lado, conforme este autor, o currículo, por ser estável, não deve ser visto como barreira, e sim, como umas das formas de facilitar o processo inclusivo.

Assim, consideramos que não se deve isolar os alunos com necessidades educacionais específicas em categorias diferentes de crianças quando se tem como meta a construção de um currículo inclusivo, o que se deve fazer “[...] é educá-los em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo” (RODRIGUES, 2005, p. 49).

A diferenciação curricular deve levar a uma gestão pedagógica mais complexa. É preciso levar em consideração as diferenças entre os alunos, assim como suas distintas formas

de aprendizagem, de desempenho e suas competências diversas. Logo, os pontos de partida para a diferenciação são os conteúdos elementares da escolaridade básica (RODRIGUES, 2005).

Deste modo, afirmamos que a elaboração curricular deve garantir que todos os alunos aprendam os conteúdos, sendo, por sua vez, respeitadas as suas diferenças, considerando-se tanto as dificuldades, quanto as potencialidades. Sobre o currículo, Mantoan (2008) aponta que

A primeira sugestão para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quanto são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola. Sem que a escola conheça seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Desta forma, evidenciamos a importância de se considerar o meio cultural e social das crianças no momento da elaboração de um currículo que tenha por objetivo a educação inclusiva. Nesse sentido, a universalização do acesso à escola deve ser o primeiro passo para a modificação curricular, trazendo para a sala de aula as especificidades daquele público que participará do processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, acreditamos que o que deve ser elaborado não é um currículo individualizado para aqueles que possuem algum tipo de dificuldade, e sim, um currículo que corresponda a esta nova realidade escolar, que seja inclusivo, que envolva o aprendizado de conteúdos equivalentes para todas as crianças. O professor, conforme Mantoan (2008), “[...] não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê que dificuldade encontrar para realizá-las.”

A partir desta perspectiva, ressaltamos que para que a inclusão seja realizada de forma adequada, respeitando todos os seus princípios e objetivos, é preciso que além de se reestruturar o currículo, modifiquem-se as práticas realizadas em sala de aula, as quais devem ser acolhedoras e facilitadoras da autonomia dos alunos na escola e, conseqüentemente, no seu meio social. A aprendizagem por meio da cooperação é uma das alternativas de ensino que precisa ser desenvolvida na sala de aula inclusiva, de acordo com González (2003). Para

isto, deve-se incentivar os alunos a partilharem os seus conhecimentos, a fim de que haja a promoção de pensamento crítico entre eles.

Sobre isto Rodrigues (2006, p. 315) revela que “[...] desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planeamento e a execução de um programa no qual os alunos possam partilhar vários tipos de interação e identidade”. A diversidade na sala de aula deve ser aproveitada neste momento, durante a promoção da interação, já que os alunos de diferentes contextos sócio-culturais estarão em interrelação, favorecendo, desta forma, o aprendizado.

O ensino deve ser realizado, preferencialmente, em grupos, para que o desenvolvimento das atividades atinja melhor desempenho, de modo que os alunos com e sem necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de se beneficiar da aquisição de novos conhecimentos e do aprendizado de valores e respeito à heterogeneidade.

Uma sala de aula heterogênea favorecerá, conforme Rodrigues (2006), situações diversas, geradoras de conflitos e contradições, fundamentais ao desenvolvimento de atitudes de negociação e de habilidades sociais. Este aprendizado é essencial para a vivência dos sujeitos em sociedade e, a escola, além de ensinar os conteúdos curriculares, formará os alunos para esta realidade. A esse respeito, Rodrigues (2006, p. 316) considera que “[...] se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas, então é a EI [Educação Inclusiva] que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse patrimônio de experiência”.

Para nós, a educação inclusiva é essencial para a formação do indivíduo como cidadão e, por esta razão, deve ser realizada o mais rápido possível em todos os níveis do processo de escolarização.

As modificações curriculares e as práticas nas salas de aulas são importantes neste processo, mas para que sejam bem sucedidas não se deve abandonar a formação de professores, que é uma das molas do movimento da inclusão. A esse respeito, Morgado (2003) afirma que a formação de professores, especialmente a formação inicial, deve contemplar a intervenção educativa de pessoas com necessidades educacionais especiais. Considera ainda que os professores devem conhecer os conceitos em educação especial, o desenvolvimento, as ações sócio-educativas, as adaptações curriculares, as metodologias, a cooperação interdisciplinar e a dinâmica familiar relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Consideramos também que o docente deve conhecer o que é educação inclusiva, as políticas públicas em vigor, as leis e as regulamentações sobre esta nova forma de ensino,

seus benefícios para os alunos e para a sociedade em geral. É preciso que tenham como certo o apoio das escolas especiais e do atendimento educacional especializado. O que observamos, contudo, é que os professores da escola regular se sentem assustados ao ter que participar do processo por considerarem que realizarão a inclusão sozinhos. Percebem-se despreparados, sem formação adequada, sendo este fato “inesperado” o causador de uma série de conflitos.

Neste sentido, a formação dos docentes deve privilegiar um ensino que valorize as diferenças e que permita a inclusão, além de dar importância à educação das crianças em classes heterogêneas e que não esteja baseada nas descrições das deficiências mais severas, caracterizando, assim, uma formação a partir das concepções médicas que, na maioria das vezes, aterrorizam os educadores. Por essa razão, o conhecimento acerca das deficiências mais comuns nas escolas inclusivas deve ser amplamente disseminado, de forma a orientar os professores a valorizar as potencialidades desse alunado. Segundo Rodrigues (2006, p. 308), não se deve

[...] dar a conhecer a diferença realçando a 'patologia' psicológica ou médica, mas acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola.

Ou seja, as indicações para a atuação do professor na sala de aula inclusiva deverão ser apresentadas ao se tratar de cada deficiência nos cursos de formação. Por outro lado, a prática específica em sala de aula, muitas vezes, deverá ser desenvolvida por eles próprios, conforme sua realidade. As estratégias utilizadas devem, neste caso, respeitar cada classe, cada escola, cada comunidade, já que estão em contextos sociais e culturais diferentes, considerando, ainda, que as pessoas que constroem estes espaços são diferentes, não existindo, portanto, modelos comuns a vários tipos de inclusões.

Outro ponto a ser discutido é sobre a acessibilidade, que é tão importante para a inclusão quanto a formação docente, as modificações no currículo e as práticas em sala de aula. É por meio da acessibilidade que o aluno com necessidade educacional especial poderá frequentar a escola e considerar-se incluído em relação ao seu acesso às estruturas físicas do ambiente escolar.

Segundo Aranha (2004, p. 22)

[...] a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, já que ela garante a possibilidade a todos, de

chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, freqüentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades.

No Brasil, conforme os dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP), as condições relativas à infraestrutura e à acessibilidade nas escolas cresceram aproximadamente 4,8% em 2002 e 12,8% em 2006, o que demonstra modificações importantes na estrutura das escolas de ensino regular. Estas escolas estão reformando suas dependências, a fim de oferecer condições favoráveis à inclusão, seja em função da necessidade de adequar-se à regulamentação imposta pelas políticas de acessibilidade, seja em razão do interesse em oferecer uma infraestrutura mais adequada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A acessibilidade, de acordo com a definição proposta pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, refere-se às adaptações físicas que devem ser realizadas em todos os locais, garantindo o acesso por meio de rampas a banheiros e vestiários adaptados, portas e janelas ampliadas, vagas para veículos, rebaixamento das calçadas, adequação de elevadores, sinalização em Braille, sinalização sonora, dentre uma enorme gama de modificações na estruturas física das edificações; assim como aos recursos humanos, tais como o intérprete de libras, que possibilitam a garantia de acesso a todos à escola (ABNT, 2004).

Destacamos que a escola inclusiva, neste sentido, deve se adequar a estas normas e referências, a fim de oportunizar um processo de inclusão satisfatório, permitindo a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Assim, não basta concordar com o movimento inclusivo, é necessário, portanto, seguir a regulamentação existente para efetivar os direitos destas pessoas.

Não obstante o crescimento no número de instituições escolares que estão realizando as devidas adequações para dar acesso às pessoas com deficiência no Brasil, muitas escolas ainda não realizaram essas reformas, excluindo boa parte daqueles que possuem dificuldades de locomoção e de comunicação.

Outro aspecto fundamental para que a inclusão ocorra é a necessidade de que os alunos da escola regular acolham a criança que irá fazer parte do contexto educacional. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho de sensibilização destas crianças, levando-as a receber conscientemente aquela com necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2005).

Observamos que na prática, na maioria das vezes, as crianças sem deficiência acabam superprotegendo ou rejeitando a criança com deficiência. Em função desse fato, cabe à escola estar atenta de modo a não permitir este tipo de comportamento, atuando na modificação e na

conscientização de todos os alunos para a inclusão e para a sua formação como cidadãos.

As famílias, por sua vez, também devem conscientizar-se deste processo, pois algumas delas não compreendem o movimento inclusivo, acreditando que a escola, por receber todos os alunos, rebaixará seu nível de ensino. Nesse sentido, deve-se esclarecer a importância da inclusão para a sociedade, para a escola e para os alunos, assim como explicitar as leis que respaldam esta perspectiva. Assim, poderão compartilhar com a instituição escolar ações que favoreçam a inclusão (BATISTA; ENUMO, 2004)

Atualmente, uma nova estratégia foi criada para facilitar o processo de inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que visa atender às crianças com necessidades educacionais especiais, servindo como suporte ao ensino regular. Este atendimento deve ser realizado como apoio à escola, devendo necessariamente ocorrer nesta, em horário oposto ao ensino escolar.

De acordo com Gomes et al (2007), esse atendimento é consideravelmente diferente da educação em escolas comuns, sendo necessário para melhor atender às particularidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Ainda, de acordo com estes autores, o atendimento educacional especializado é um direito de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais que necessitam dessa complementação.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) trata o atendimento educacional especializado como alternativa que proporciona a autonomia dos alunos com qualquer tipo de deficiência que estejam incluídos na escola regular. Esse documento assinala que:

O atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização. (BRASIL, 2008, p. 15).

Acreditamos que com este atendimento a educação inclusiva ganha maior suporte, o que facilitará o processo inclusivo. O indivíduo com deficiência terá mais chances de desenvolvimento, já que receberá outro tipo de estimulação, além daquele dado pela professora na escola regular.

A Educação Especial, de acordo com esta Política, vem sendo organizada a partir do

ideal da inclusão e deve ser considerada como modalidade de ensino transversal, perpassando os diversos níveis de ensino através do atendimento educacional especializado que disponibiliza serviços, estratégias e recursos que facilitam a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, considerando a interação no meio educacional, familiar e social.

A escola inclusiva é, portanto, aquela que abre espaço para toda e qualquer criança, incluindo, especialmente, aquelas com necessidades educacionais especiais. Fonseca (1995) afirma que para que a inclusão de fato ocorra, torna-se necessária uma pedagogia centrada nas possibilidades da criança, capaz de promover o aprendizado de todas, sem discriminação, respeitando a individualidade de cada uma.

Finalmente, Mantoan (2002, p.84) revela que a base de um sistema educacional moderno sugere a “[...] democratização do acesso às escolas, a gestão participativa e a qualidade de ensino, a formação continuada de seus professores e a garantia de atendimento aos excluídos”. A escola inclusiva possui como características o reconhecimento e a valorização das diferenças, da heterogeneidade das classes e das variadas formas de aprendizagens.

2.3 Síndrome de Down

Os estudos acerca da síndrome de Down surgiram no século XIX. Neste sentido, ressaltamos que ao longo do tempo foram criadas distintas definições com o intuito de explicar as causas, os fatores determinantes, as consequências que a síndrome acarreta.

Ao longo da história, a pessoa com síndrome de Down foi excluída da sociedade. Na cultura grega, por exemplo, as pessoas com esta síndrome eram consideradas monstros ou seres de outras espécies e concebidas como fruto da união entre o demônio e a mulher, justificativa usada para explicar os atos cometidos contra estas crianças, tais como o extermínio. (SCHWARTZMAN, 1999).

Conforme Schwartzman (1999, p.3), a criança com a síndrome foi considerada “retardada” durante muitos anos, sem capacidade para viver em sociedade, sendo sua principal característica a deficiência intelectual. Segundo o autor, “[...] a síndrome de Down é decorrente de um erro genético (trissomia do cromossomo 21) desde o momento da concepção ou imediatamente após”.

Destacamos que as pessoas que a possuem podem ter acesso aos mesmos bens culturais que as demais, sendo capazes de realizar atividades como todos. Consideramos, no

entanto, que estes sujeitos apresentam certas limitações no aprendizado, mas estas podem ser superadas quando há estimulação desde os primeiros meses de vida.

Durante vários anos, a síndrome de Down foi mal compreendida. No entanto, com acompanhamento adequado, aceitação social, estimulação precoce, tratamento satisfatório às condições clínicas da criança, além de educação constante, o desempenho intelectual das pessoas que possuem a síndrome se apresenta em níveis cada vez mais altos, próximos aos padrões da maioria da população. Sabemos que a exclusão pode explicar a deficiência intelectual, pois na maioria das vezes estas pessoas são isoladas da educação, do trabalho, do lazer, entre outras atividades. Conforme Kozma (2006, p. 33):

As crianças com síndrome de Down sofreram, por muito tempo, de baixas expectativas e prognósticos negativos de auto-realização. Antigamente, seus QIs inferiores condenavam essas crianças para instituições em que, segregadas da sociedade, isoladas, recebendo pouca educação e muito frequentemente ignoradas, não conseguiam ultrapassar as baixas expectativas que lhes atribuíam. Com frequência, tais expectativas produziam baixo desempenho.

A autora aponta que este ciclo negativo pode ser muito doloroso à criança, devendo ser evitado. Acreditamos, então, que se deve dar atenção maior a este ponto, uma vez que crianças segregadas são excluídas do processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, do meio social, das interações sociais com as demais, produzindo, assim, baixo desempenho.

Acerca da história e evolução dos estudos sobre a síndrome de Down, merece destaque o trabalho do médico inglês John Langdon Haydon Down que a descobriu, tendo, posteriormente, seu nome associado a ela. Em 1866, ele descreveu o conjunto de características destes sujeitos, diferenciando-os de outras pessoas com outras condições. Observou aspectos como cabelos lisos e finos, nariz pequeno e face alargada. Baseado nestas características, Down denominou a síndrome de “mongolismo” e àqueles que a apresentavam de “idiotas mongolóides” em razão da semelhança que apresentavam com os nativos do continente asiático, mais especificamente da Mongólia (KOZMA, 2006)

Não obstante esse fato, reconhece-se que antes da descrição de John Down, já havia relatos da existência desses indivíduos. Descobriu-se que, em 1773, foi pintado por Sir Joshua Reynolds, um quadro denominado “*Lady Cockburn y sus hijos*”, no qual uma das pessoas pintadas é uma criança que apresenta traços característicos da síndrome de Down. Em 1838, Juan Esquirol descreveu um possível caso da síndrome e, em 1846, surgiu um relato acerca de pessoa com essas características. Neste mesmo ano, Sèguin descreveu a síndrome,

denominando-a de “Idiotia Furfurácea” (KOZMA, 2006; SCHWARTZMAN, 1999).

Após a descrição de John Down, Mitchell, em 1876 e Ireland, em 1877, descreveram as características físicas das crianças com essa síndrome, enfatizando a deficiência intelectual e denominando estes indivíduos de idiotas (PUESCHEL, 2007). Segundo Coll et al (2005 apud PIMENTEL, 2007), o termo idiota foi utilizado de 1886 a 1913 para se referir às pessoas com deficiência intelectual, incluindo neste grupo aquelas com síndrome de Down.

Somente a partir de 1950, os estudos de Lejuene permitiram a visualização dos cromossomos, fato que possibilitou a compreensão da síndrome de Down como uma cromossomopatia. Descobriu-se que há um cromossomo a mais no par 21, que pode estar tanto no espermatozóide, quanto no óvulo, o que evidencia que o erro ocorre durante a concepção. Conforme Brunoni (1999, p. 32),

A SD é, portanto, uma cromossomopatia, ou seja, [...] deve ser explicada por um desequilíbrio na constituição cromossômica (no caso, a presença de um cromossomo 21 extra), caracterizando, assim, uma trissomia 21. O termo trissomia refere-se sempre à presença de um cromossomo a mais no cariótipo de uma pessoa, e os cromossomos são designados por números.

A trissomia do cromossomo 21 pode ocorrer de três maneiras diferentes. No primeiro caso, ocorre por não-disjunção, ou seja, não há a separação correta do cromossomo 21, sendo que a célula possui 47 cromossomos ao invés de 46. Segundo Pueschel (2007), cerca de 95% das crianças que nascem com a síndrome sofreram esta alteração cromossômica.

Outra forma de alteração na disposição dos cromossomos ocorre por meio da translocação, em que uma parte de um cromossomo 21 é quebrada, aderindo a outro cromossomo, geralmente aos pares 14 ou 22. Ainda, conforme este autor, destaca-se que cerca de 4% das crianças nascem com a síndrome de Down em virtude da translocação. Neste caso, um dos pais da criança já possuía a alteração cromossômica. Pueschel (2007, p. 59) revela que

Embora este pai ou mãe seja perfeitamente normal tanto física quanto mentalmente e tenha uma quantidade de material genético normal, dois dos cromossomos desse indivíduo estarão ligados um ao outro, o que resulta num número total de 45 cromossomos ao invés de 46. Tal pessoa é denominada de portador balanceado ou portador por translocação.

O último tipo de alteração cromossômica a ser citado é mais raro – ocorre em aproximadamente 1% das crianças com a síndrome – e é denominado de mosaïcismo, pois nem todas as células possuem 47 cromossomos, formando, desta maneira, um mosaico de células com 46 e 47 cromossomos. Neste caso, ocorre um erro numa das primeiras divisões

celulares. A criança com mosaïcismo apresenta menos características da síndrome de Down, pois em certas regiões do corpo podem ou não haver células com 47 cromossomos (PUESCHEL, 2007).

Estas alterações genéticas podem acontecer com qualquer casal, independente da etnia, classe social, condições de gestação e parto. A causa exata da ocorrência da Síndrome, ou seja, o que leva à alteração genética, ainda não foi descoberta pelos cientistas. No entanto, aponta-se a idade materna como um dos fatores deste erro na divisão celular, mas não se chegou a conclusões definitivas, uma vez que muitas mães jovens geram crianças com a síndrome. No caso da idade materna, acredita-se que o envelhecimento dos óvulos leva à divisão de forma incorreta. Schwartzman (1999) afirma que o fato dos óvulos nascerem com as mulheres, envelhecem com elas, ou seja, quanto maior a idade materna, mais velhos os óvulos ficam, ocasionando a síndrome. No caso masculino isto não ocorre, pois os espermatozoides são produzidos à medida que são utilizados.

Destacamos, ainda, que a pessoa com síndrome de Down possui alguns comprometimentos na saúde que merecem ser citados. As cardiopatias fazem parte deste conjunto, afetando a vida daqueles que possuem a síndrome. Cerca de 50% destas crianças nascem com algum tipo de problema cardíaco, o que prejudica, na maioria das vezes, o seu desenvolvimento. Segundo Cunningham (2008), as crianças com síndrome de Down que sofrem de anomalia cardíaca têm crescimento e ganho de peso mais lento que as demais crianças que não possuem tal problema. O tônus muscular é menor e, em função disto, há uma tendência a serem mais desengonçadas. Há um atraso geral no desenvolvimento motor, levando-se em conta a comparação com as crianças com a síndrome que não possuem cardiopatias.

Outra condição clínica que a criança com síndrome de Down pode apresentar diz respeito ao tônus muscular diminuído durante a primeira infância, o que, se não for tratado, pode prejudicar o desenvolvimento motor e, conseqüentemente, as aprendizagens fundamentais nesta fase da vida, como o sentar, o andar, o correr, dentre outras. Mas, com estimulação precoce, pode-se atenuar este aspecto (PUESCHEL, 2007). Outras condições a serem destacadas são as complicações respiratórias e as alterações sensoriais, especialmente as auditivas e visuais.

A demora na aprendizagem, também é uma característica a ser considerada na síndrome. Aspectos cerebrais já foram evidenciados como um dos fatores que levam à deficiência intelectual. Conforme Cunningham (2008, p. 164), “[...] aprender é mais difícil para crianças com síndrome de Down, pois elas têm menos células nervosas, têm diferenças

em neurotransmissores e levam mais tempo para formar novas vias e novos sistemas”.

É importante salientarmos que as pessoas com a síndrome apresentam, ainda, uma curta memória auditiva, o que impede a fixação do aprendizado. Bissoto (2005, p. 83), sobre os aspectos cerebrais, afirma que

Pinter e colaboradores (2001) realizaram investigações neuroanatômicas comparativas de portadores de síndrome de Down com idades entre 5 e 23 anos, e crianças e jovens da mesma idade, mas que não eram portadores da síndrome, através de ressonância magnética de alta-resolução. Analisando principalmente as medidas de áreas específicas do encéfalo e a composição do tecido nervoso, o grupo de pesquisadores encontrou, mais significativamente, menores volumes de matéria cinzenta e branca no cérebro dos portadores de síndrome de Down, além de hipoplasia cerebelar; [...]. A hipoplasia cerebelar tem sido relacionada à hipotonia generalizada, bem como a dificuldades motoras e distúrbios articulatorios, apresentados pelos portadores de síndrome de Down. O volume dos lobos frontais, também significativamente reduzido nos portadores de síndrome de Down, parece ser o responsável pelos déficits cognitivos, incluindo a falta de atenção e a tendência à perseveração.

Além destes aspectos cerebrais que podem dificultar o aprendizado de crianças com síndrome de Down, algumas desordens psiquiátricas também podem surgir, tais como depressão, distúrbios de comportamento, problemas de ajustamentos, além da doença de Alzheimer, citada por inúmeros autores como frequente nos sujeitos com a síndrome de Down quando se inicia o seu processo de envelhecimento. (PUESCHEL, 2007; CUNINGHAM, 2008; SCHWARTZMAN, 1999).

Acentuamos que a deficiência intelectual e as desordens psiquiátricas de qualquer natureza não são causas exclusivas da trissomia, mas podem surgir em virtude da forma como são tratadas as pessoas com a síndrome de Down. O desenvolvimento destes fatores irá depender do meio social, das oportunidades que são dadas a estas pessoas, das expectativas direcionadas a elas, além dos acontecimentos vividos.

Nesse sentido, o desenvolvimento geral do indivíduo com síndrome de Down, apesar destes comprometimentos na saúde e da lentidão no aprendizado, não deve ser considerado comum a todos esses sujeitos. Todas as pessoas com a síndrome, assim como aquelas que apresentam desenvolvimento típico, desenvolvem-se de maneira particular, pois dependem do meio no qual estão inseridas, da estimulação, das relações sociais estabelecidas, da forma como está se realizando seu aprendizado, isto é, da sua história de vida e da cultura.

É importante enfatizarmos que a pessoa com síndrome de Down deve ser

compreendida a partir de sua relação com o ambiente e não se deve levar em conta somente o caráter biológico da síndrome. É necessário focalizar a atenção para as potencialidades que a criança com síndrome de Down possui, e não, as suas limitações. O desenvolvimento do sujeito deve abranger a convivência grupal, e deve ser vista em termos qualitativos, sem considerar a quantidade (VYGOTSKY, 1997).

Partindo da perspectiva de Vygotsky (1997), referência fundamental deste estudo, e associando sua teoria às características da síndrome de Down, concluímos que a criança, de modo geral, desenvolve-se por meio dos aspectos biológicos e das relações sociais. Assim, os aspectos biológicos são considerados funções elementares e as interações sociais, funções secundárias. Nas crianças com síndrome de Down, as funções secundárias são provenientes do efeito da própria síndrome. Em outras palavras, cabe ao educador preocupar-se com as consequências e não com a síndrome propriamente dita. Deve-se dar atenção aos aspectos positivos que estas crianças apresentam, não evidenciando suas falhas, suas dificuldades (VYGOTSKY, 1997).

Assim, o “defeito” por si só não é o único aspecto capaz de caracterizar a síndrome de Down, mas igualmente, seu impacto no desenvolvimento social do sujeito, pois as consequências do “defeito” irão definir as reações das pessoas em relação à criança, indicando o modo como irá se relacionar em seu ambiente, assim como irá lidar com sua dificuldade.

Segundo Vygotsky (1997, p. 193),

Qualquer defeito orgânico se realiza na conduta da criança como uma degradação social de sua posição. Essas formações psicológicas secundárias (o sentimento de inferioridade etc.) devem ser consideradas no estudo da criança com retardo mental. A dinâmica do defeito [...] está determinada, precisamente, por suas complicações sociopsicológicas (coeficiente educativo). (tradução nossa)

Nesta perspectiva, as práticas sociais adotadas na relação com a criança com a síndrome, possibilitam a compensação do defeito. O conceito de compensação, outro ponto fundamental da teoria de Vygotsky, explica o desenvolvimento da criança com deficiência e revela que esta compensa sua dificuldade por meio da estimulação de um determinado órgão ou função, gerando sua “eficiência” ou uma habilidade especial. O meio social no qual a criança está imersa é essencial para que ocorra a compensação, já que será responsável pela transformação do indivíduo, de maneira geral. Em outras palavras, a criança pode para fins de adaptação e equilíbrio, desenvolver outra habilidade como reação ao dano causado pelo

defeito biológico. Desta maneira, a síndrome de Down permitiria reações de superação por parte do próprio sujeito, favorecendo, de modo geral, o seu desenvolvimento sadio.

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança. Por uma parte, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outra, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defetologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. (VYGOTSKY, 1997, p. 14). (tradução nossa)

Ainda, conforme este teórico, nem sempre a presença do defeito possibilitará o desenvolvimento automático da compensação. Segundo Vygotsky (1997), os sentimentos de menosvalia, baixa autoestima, baixa posição ocupada pela criança em sua rede social, além de sentimentos de inferioridade, dificilmente irão favorecer o desenvolvimento do processo de compensação, pois os estímulos não estão sendo direcionados a tal criança de modo que seja estimulada, que desenvolva a vontade de superar os obstáculos impostos pela síndrome, compensando-a com o avanço de outras habilidades.

Deste modo, o meio social acaba por orientar a relação do sujeito com a síndrome de Down. Se, por um lado, este ambiente for estimulante, o indivíduo acabará se desenvolvendo de modo que a síndrome não impede de forma acentuada seus avanços. Por outro lado, se o meio em que ele vive evidenciar somente seus defeitos e não suas possibilidades, este terá maiores dificuldades em alcançar resultados consideráveis.

Ainda, de acordo com Vygotsky (1997), a criança com síndrome de Down, assim como aquelas que possuem outros tipos de comprometimentos apresentam as leis que regem o seu desenvolvimento, semelhantes às leis que orientam o desenvolvimento daquelas sem a síndrome. A partir destas perspectivas, Vygotsky (1997) acentua que a Educação Especial, apesar de suas conquistas, acaba por isolar este sujeito, pois limita o aluno a poucos contatos sociais, fundamentais para seu desenvolvimento, segrega-o em um mundo fechado, sem maiores expectativas. O autor revela que por acomodar e adaptar a escola para o aluno, a educação especial pode suas possibilidades de progresso. A criança aprende a se relacionar somente com aquelas crianças que possuem dificuldades semelhantes a sua, não desenvolvendo outras formas de comunicação.

Conforme Ferreira (2007), ao se referir à teoria de Vygotsky, a criança com qualquer necessidade especial se depara com duas condições presentes durante o seu desenvolvimento,

que são o sentimento de menosvalia e a vivência em um mundo organizado e orientado para pessoas sem necessidades especiais, ou seja, aquelas consideradas normais. No entanto, numa sociedade norteada para a valorização da diversidade, estes aspectos seriam evitados, já que o sujeito com qualquer tipo de deficiência teria seu espaço dentro deste meio social. A escola, deste modo, seria o eixo que nortearia este processo de inclusão, pois estimularia a criança levando-a a desenvolver mecanismos compensatórios, a criar em si o sentimento de superação de suas dificuldades, não vendo sua deficiência como algo que impedisse seu avanço, o que geralmente ocorre numa sociedade que exclui e segrega.

2.4 A Interação Social da Criança com Síndrome de Down

A interação social é um aspecto bastante relevante quando se trata de desenvolvimento, pois transforma os indivíduos. Assim, o desenvolvimento, a personalidade e a aprendizagem são constantemente influenciados pelos relacionamentos. Vygotsky (1997, 1998) enfatiza este aspecto em seus estudos, como mencionado anteriormente, ao afirmar que o homem se humaniza na relação com o outro. Desta maneira, considera o homem um ser social que estabelece com seus pares e com a natureza relações sociais, sendo produtor e produto destas relações.

A interação social refere-se ao “[...] processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos, uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental num grupo”. (CARVALHO, 2002, p. 7).

Inicialmente, o indivíduo mantém interações sociais com seu núcleo familiar. Os pais, os irmãos, os avós e outros parentes formam a primeira rede social da maioria dos seres humanos. Assim, a criança responde a vários estímulos desde que nasce, sendo a família – as pessoas com quem possui mais proximidade – a responsável por esta primeira interação social.

A partir da interação no núcleo familiar, as crianças irão aprender a se relacionar e a manter relacionamentos sociais fora deste meio. A entrada da criança em um novo ambiente lhe garantirá a oportunidade de desenvolver novas habilidades, já que passará a viver novas situações e exigências que antes não existiam; exigências essas vivenciadas com indivíduos de faixa etária semelhante a sua (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Batista e Enumo (2004) consideram que não são somente os pais os responsáveis pela

formação da personalidade da criança. Segundo estes autores, as amizades irão formar, de modo fundamental, a personalidade do sujeito. Citando Harris (1999), Batista e Enumo (2004) mostram que a socialização das crianças com outras de faixa etária semelhante, contribuirá para educar seu comportamento junto ao grupo, ou seja, permitirá que ela apreenda os comportamentos necessários para o cumprimento das normas de seu conjunto de companheiros.

É no aprendizado dos comportamentos sociais nos grupos que a criança irá aprender aspectos que favorecerão, além de seu desenvolvimento social, seu pleno desenvolvimento individual. Estes grupos de criança, segundo Wallon (1975), são baseados na reunião de sujeitos que se relacionam e estabelecem entre si os papéis de cada um, ou os seus lugares dentro do conjunto, sendo considerados como uma forma de iniciação da prática social. A capacidade de empatizar, de assumir papéis, ou seja, de se colocar mentalmente na posição de outra pessoa, é característica singular da evolução da habilidade de socialização da criança.

Conforme Wallon (1975), a criança dá importância ao grupo de acordo com as tarefas que este mesmo grupo pode realizar, dos jogos em que ela poderá participar com seus pares e das competições que podem surgir com outros grupos. Desse modo, atribui ao conjunto de amigos uma visão ideal. A partir daí, passa a estabelecer relações recíprocas com o grupo, participando ou não deste, o qual pode, igualmente, acolher ou não a criança.

De acordo com Pueschel (2007, p. 235), no caso da interação entre a criança com síndrome de Down e as crianças sem desenvolvimento atípico, há benefícios para os dois conjuntos de companheiros, já que “[...] encoraja uma maior conscientização das capacidades do outro, (permitem) aos dois grupos de participantes fazerem novas amizades, desenvolverem habilidades sociais, aumentarem sua autoconfiança e aprenderem um com o outro.”

A escola, por ser o primeiro ambiente que a criança frequentará, longe da família proporcionará situações novas e outras exigências que não existiam em seu meio familiar, sendo importante para todas as crianças. Na escola, a criança interagirá com outros sujeitos que poderão favorecer o seu desempenho no ambiente escolar, sendo considerados como suportes nas habilidades acadêmicas e nas habilidades de socialização.

A escola é o lugar onde existem oportunidades de convivência de crianças da mesma idade, que possuem interesses comuns, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados por estarem na mesma situação. As relações de amizade dentro do contexto escolar, portanto, são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de habilidades sociais. Nesse sentido, a utilização de uma prática educativa com atividades grupais

favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças. Por isso, torna-se inviável pensar em aprendizagem a partir de tarefas exclusivamente individuais (TEBEROSKY, 1987; PRADOS, 1999 apud LOPES; MAGALHÃES, 2003, p. 89).

A interação social entre diferentes sujeitos traz à discussão outra perspectiva já comentada, a da inclusão escolar. O sentimento de pertença ao grupo é um forte aliado da inclusão, já que possibilita a valorização do sujeito como pessoa, o que se traduz em maior atração da criança pela escola e, conseqüentemente, facilita o processo de aprendizagem.

Este sentimento de pertencer a um grupo acaba sendo fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagens por parte das crianças com necessidades educacionais especiais, pois proporciona descobertas, crescimento pessoal, além de oportunidades iguais.

Conforme Nascimento (2003, apud BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008, p. 43), “[...] o sentimento de pertença a um grupo é tão importante ao ser humano que ele pode desajustar-se psicologicamente quando não consegue construí-lo.”

No ambiente escolar a criança cria amizades, podendo tanto ser aceita, quanto sofrer com comportamentos de rejeição por parte dos colegas. Estes aspectos são influenciados por inúmeros fatores que variam desde a aparência física, até diferentes características de personalidade.

Os professores e demais profissionais responsáveis pela educação de crianças devem estar atentos ao processo de socialização, tendo em vista que o contato com grupos favorece possibilidades reais de progresso social, pedagógico e psicológico. Como afirma Carvalho (2002), quando uma criança é bem recebida no contexto escolar, tende a se comprometer com as questões da escola, podendo este aspecto servir de apoio para o aprendizado de conteúdos pedagógicos.

Assim, o professor deverá se preocupar com a sua prática em sala de aula, cabendo a ele o objetivo de promover as relações sociais entre as crianças. De igual modo, Stainback e Stainback (1999) comentam que relacionamentos positivos entre crianças que passam pelo processo de inclusão escolar podem e devem ser favorecidos pelos professores, que deverão enriquecer a inclusão através do estímulo de interações sociais e do respeito mútuo entre os envolvidos.

Vayer e Roncin (1989) ressaltam que a sala de aula é o lugar em que a criança irá desenvolver comportamentos de socialização, estabelecendo trocas e desenvolvendo a compreensão de mundo. Estes autores apontam, igualmente, que as relações mantidas na

escola favorecerão o engajamento destes sujeitos em inúmeras atividades. Portanto, as amizades infantis são essenciais para o favorecimento do sentimento de pertença ao grupo de pares, sendo importante no auxílio à inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Em virtude disto, algumas considerações acerca da amizade serão realizadas a seguir.

2.4.1 As Amizades Infantis

As transformações na sociedade têm levado a criança, cada vez mais cedo, às creches e pré-escolas. A família no mundo contemporâneo em função das inúmeras atribuições a que está sujeita e ao ritmo intenso da vida moderna, vê-se obrigada a integrar a criança nestes ambientes, promovendo a interação social desta com seus pares; interações estas que se dão de maneira cada vez mais intensa. Desta maneira, a escolarização precoce contribui para o estabelecimento de relacionamentos sociais, sendo a amizade a relação que substituirá, em alguns casos, o contato com a família, ganhando espaço na formação da personalidade do indivíduo.

Assim, as amizades na infância estão presentes na interação social que ocorre nesta fase da vida. A criança terá entre suas experiências, amigos que irão desempenhar papel relevante em seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e cultural. A amizade, além disto, traz a satisfação de se manter contato com pessoas agradáveis.

Segundo Silva (2007), é difícil identificar o início da relação de amizade na infância, uma vez que não surge em uma época específica da vida da criança, muito menos, de maneira repentina. Por conta disto, há poucos estudos sobre as primeiras amizades infantis, no entanto, atribui-se à relação mãe-criança grande influência sobre os futuros relacionamentos do indivíduo.

Nesse sentido, a amizade corresponde à “[...] relação afetiva e voluntária, que envolve práticas de sociabilidade, trocas íntimas e ajuda mútua, e necessita de algum grau de equivalência ou igualdade entre amigos” (ALLAN, 1989; PAINE, 1974; SUTTLES, 1970 apud REZENDE, 2002, p. 69). Podemos identificar a presença destas relações que, por sua vez, desencadeiam uma série de processos psicossociais, tais como a cooperação, a competição e o apoio social entre as crianças.

Para Silva (2007), as amizades ocorrem dentro de sistemas sociais complexos. É na família e na escola que as relações de amizades irão ganhar mais ênfase, sendo que a criança pode desenvolver grupos de amigos compostos por díades, tríades ou grupos mais amplos.

A autora ressalta que relações semelhantes a estas já são percebidas em crianças de 6 (seis) meses de idade, caracterizadas pelas associações entre elas e outras de mesma faixa etária, as quais apresentam nestas associações, comportamentos de vocalização, atos e toques, especialmente no segundo semestre de vida. Já as trocas sociais propriamente ditas só ocorrem a partir do primeiro ano da criança, sendo que a partir do segundo ano de vida já é possível perceber padrões estáveis de interações sociais. Quanto às amizades, é nesta fase que se começa a estabelecer as bases para estas relações, surgindo aí, a primeira consciência de amizade (SILVA, 2007).

É importante destacarmos que as amizades estabelecidas nesta fase da vida são as que duram vários anos. De acordo com Silva (2007, p. 19):

Dentro de creches, amizades estabelecidas entre crianças pequenas são mantidas por diversos anos. Crianças muito jovens buscam a companhia de pares em particular e essas preferências são estáveis. Quando adultos – professores e pais – falam sobre esses relacionamentos, eles os rotulam como amizades, em parte devido a essa estabilidade [...] As primeiras amizades criam um contexto social caracterizado pela confiança entre os parceiros tendo habilidades sociais como base.

Desta forma, a escola constitui o lugar onde estas relações se estabelecerão de modo mais intenso, já que as crianças descobrirão seus companheiros para as atividades, aprendendo a se reunir por afinidade e reconhecendo as características e as diferenças de cada um. Muitas vezes, as amizades estabelecidas nesta fase serão aquelas consideradas mais puras, permeadas apenas por interesses lúdicos.

De acordo com Bee (1996), é aproximadamente aos 3 ou 4 anos que as crianças revelam preferências a respeito dos companheiros na hora das brincadeiras. Elas se mostram dispostas a cooperar e a coordenar. É neste período que as amizades se tornam mais claras e estáveis e são baseadas simplesmente na proximidade e interesses lúdicos compartilhados. Este aspecto é enfatizado também por Mussen et al (2001, p. 384) que afirmam que “[...] é a brincadeira que reúne as crianças e fornece um ambiente propício para a formação e manutenção de relações sociais, incluindo as amizades”.

As crianças na faixa etária acima de 4 (quatro) anos costumam interagir mais com aquelas com quem mantêm relações de amizade. Conforme Baudonniere (1987, apud SILVA, 2007), as crianças desta idade costumam se olhar mais, conversar e imitar umas às outras com mais frequência, permanecem mais tempo juntas, sendo o contato físico e a alegria elementos presentes nestes tipos de interações.

As crianças em idade pré-escolar apresentam amizades recíprocas e unilaterais, com níveis de estabilidade mais frequentes nas amizades em que existe a reciprocidade, do que naquelas em que há contato unilateral. Em estudo realizado por Vaughn (2000, apud SILVA, 2007), destacamos o fato de que as crianças com amigos recíprocos possuem maiores índices de competência social, levando ao ajustamento ao ambiente escolar. O apoio que as crianças recebem umas das outras facilita melhores atitudes em relação ao ambiente da escola.

Del Prette e Del Prette (2005) contribuem apontando que inúmeras pesquisas afirmam a necessidade da criança fazer amizades. Revelam ainda que as pessoas que não conseguem iniciar ou mantê-las acabam desenvolvendo episódios de depressão e estresse, baixa auto-estima e problemas orgânicos oriundos de causas psicológicas. Os autores consideram a habilidade de fazer amizade essencial, uma vez que, além de outros aspectos, auxilia as crianças a desenvolverem a expressividade emocional, a competência social, a assertividade, a cooperação, a empatia, dentre outros.

Ainda conforme estes autores, dentre as funções da amizade estão as aprendizagens, o autoconhecimento, a cooperação, a reciprocidade, o enfrentamento de situações estressantes, a resolução de problemas etc.

Em função destes e de inúmeros outros benefícios, as amizades são, sem dúvida, essenciais para o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais. Para estas, os amigos favorecem o aumento de seu sentimento de pertença a um grupo social, elevando sua auto-estima, além de oferecer apoio emocional quando do surgimento de certas dificuldades. Igualmente, a criança se sente benquista, o que favorece a construção de sua identidade social.

Sobre as amizades estabelecidas pelas crianças que possuem desenvolvimento atípico, ressaltamos que estes laços apresentam certas características que podem dificultar este relacionamento. Alguns estudos apontam que no caso da deficiência física e da deficiência intelectual, as dificuldades são percebidas pelas crianças com desenvolvimento típico, levando esta relação a apresentar algumas peculiaridades. Conforme Silva (2007), pesquisas realizadas por Siperstein, Leffert e Wenz-Gross (1997) apontaram que há dificuldades por parte dessas crianças em estabelecer amizades recíprocas, pois apresentam problemas de comunicação, cooperação na tomada de decisões, além da troca afetiva ser limitada e de haver obstáculos no momento da compreensão da distribuição hierárquica e de papéis.

No caso da Síndrome de Down, os pesquisadores Freeman e Kasari (2002, apud SILVA, 2007), qualificaram as relações de amizade como “emergentes”, ou seja, relações semelhantes aos relacionamentos precursores da amizade nas crianças sem a síndrome,

caracterizando-se como unilaterais e anteriores às amizades propriamente ditas.

No entanto, é importante destacarmos que as amizades entre as crianças com deficiência podem apresentar outros vieses, que variarão de acordo com as particularidades de cada contexto no qual o sujeito foi educado, bem como em razão das suas experiências afetivas e sociais.

Assim, as amizades estabelecidas pelas crianças com deficiência poderão apresentar-se adequadas ao ponto de vista das demais crianças sem necessidades educacionais especiais. As crianças com síndrome de Down, por exemplo, podem fazer amizades com facilidade, além de haver, quando bem estimuladas, a possibilidade de manter estes laços de forma recíproca, evoluindo para relações que poderão durar toda a vida.

Strully e Strully (1999) afirmam que nas amizades entre crianças com e sem deficiência há reciprocidade, já que ambas se ajudam, aprendem juntas, preocupam-se umas com as outras, querem estar perto de seu companheiro(a), sendo fundamental para o crescimento e amadurecimento destas crianças.

Por outro lado, algumas vezes, imaginamos que as amizades entre estes grupos são favorecidas pelo sentimento de piedade e pela preocupação gerada pela condição da criança com deficiência. Este pensamento pode relegar à criança sem deficiência o papel de cuidadora da outra, dificultando a amizade recíproca. A esse respeito, Bishop et al (1999) revelam que relacionamentos deste tipo, entre estas crianças, podem prejudicar a profundidade e a duração da amizade. Enfatizam, ainda, que as crianças com deficiência têm muito a oferecer e a compartilhar nestas interações.

Os pais, professores e demais educadores devem estar atentos a estes tipos de relacionamentos, buscando promovê-los de forma sadia, envolvendo as crianças com deficiência em interações em grupos de interesses comuns a outras crianças com desenvolvimento típico, além de proporcionar a aproximação entre elas através do favorecimento de atividades em grupos, de maneira bastante natural, sem forçar situações (BISHOP; JUBALA; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Destacamos, ainda, que a amizade e, por conseguinte, a organização grupal (bases da interação social) estão diretamente relacionadas à aceitação e à rejeição que ocorrem, obrigatoriamente, em cada grupo. Batista e Enumo (2004) apontam a rejeição como fator preponderante na ocorrência de comportamentos de agressividade, violência e indiferença.

Em virtude da importância desta temática nos estudos sobre a interação social, a seguir serão apresentados os principais aspectos referentes à aceitação e rejeição, incluindo as interações que envolvem crianças com síndrome de Down.

2.4.2 Aceitação x Rejeição

A aceitação e a rejeição são aspectos que caracterizam, inevitavelmente, as relações sociais. A aceitação é considerada como “[...] o status relacional da criança no grupo” (LADD, 1999 apud BOBATO, 2002, p. 10), é o que leva a identificar se a criança é benquista dentro do conjunto de companheiros. Quanto à rejeição, esta leva ao isolamento do indivíduo, promovendo, desta maneira, a exclusão.

A simples formação de grupos conduz ou não à aceitação. Desta maneira, há indicadores que podem evidenciar tanto a aceitação, quanto a rejeição da criança por seus pares. Dentre estes aspectos, é importante citarmos aqueles que podem promover a aceitação. Assim, as características de amizade e afinidade, responsabilidade, inteligência, facilidade de resolução de problemas e criatividade, além da simplicidade, humildade e capacidade de diálogo são os principais aspectos, dentre os inúmeros que evidenciam a aceitação do sujeito no ambiente do grupo social (BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008).

Recordamos que, quando uma criança é aceita em um grupo, desenvolve a satisfação de estar presente nele, estabelecendo laços de afetividade e, assim, envolvendo-se cada vez mais com suas questões.

No caso dos grupos sociais existentes nas escolas, Carvalho (2002) ressalta que a afinidade e a aceitação de qualquer criança facilitarão o seu engajamento nas atividades grupais, levando ao envolvimento nas atividades sociais e pedagógicas.

Supomos, desta forma, que se esta aceitação acontece com a criança com síndrome de Down haverá o favorecimento do processo de socialização desta, além da promoção do seu comprometimento com as questões escolares. Se este envolvimento ocorre no ambiente da escola regular, a aceitação é ainda mais importante, pois poderá garantir, à criança com a síndrome a possibilidade de ser incluída de maneira plena, levando-a a se sentir pertencente àquele ambiente, proporcionando e facilitando, desta maneira, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nas palavras de Carvalho (2002, p. 12)

[...] relacionamos a valorização pessoal e a inserção positiva do aluno no grupo, como um fator de estímulo à convivência escolar e ao desempenho das atividades pedagógicas. Percebemos esta mesma inserção como sendo uma fonte de superação das dificuldades e, principalmente, um reconhecimento das possibilidades e oportunidades iguais a que todos têm direito. Independentemente das características que porventura surjam, provenientes de uma determinada síndrome, a oportunidade de convivência

em grupo social e, mais especificamente, na classe escolar, deve ser compreendida como uma situação impulsionadora às descobertas, ao crescimento pessoal e não como reforço a alguma desvantagem ou impossibilidade.

Segundo Moraes, Otta e Scala (2001), por outro lado, a rejeição da criança por muito tempo pode levar a consequências indesejáveis ao seu crescimento. Dentre elas estão o mal ajustamento social do indivíduo, problemas relacionados à afetividade e o desenvolvimento de sintomas de transtornos mentais.

Há indicadores de rejeição que correspondem à expressão de comportamentos que prejudicam o grupo, tais como dificuldade em aceitar opiniões, número elevado de críticas, ausência de amizade/afinidade, perfeccionismo, irresponsabilidade, bem como aspectos referentes à baixa capacidade cognitiva da criança, além de alguns traços de personalidade (BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008).

O isolamento é resultado deste processo de rejeição, afetando os indivíduos que apresentam as características citadas anteriormente. É por este caminho que se dá a origem do preconceito e da estigmatização que conduzem à exclusão social e à desumanização da pessoa, tendo em vista que o preconceito e o estigma fazem com que o indivíduo seja visto através de sua característica mais acentuada, e através desta, rotulado.

De acordo com Brancher, Nascimento e Oliveira (2008, p. 44) ao citarem Freitas e Castro (2004), há o seguinte processo:

[...] o preconceito depende, para existir, do estigma. O estigma funciona como um rótulo negativo, que desqualifica a pessoa e promove a discriminação, que leva à marginalização social. Por isso mesmo, o preconceito é uma idéia preconcebida, ou seja, um conceito formulado sem conhecimento. Por isso, é reforçador do estigma. Segundo Freitas e Castro (2005), o processo se dá a partir de um círculo vicioso, que começa justamente com a desinformação. A falta de informação, associada a padrões de produtividade e de normalidade, estabelecidos pela sociedade, levam à discriminação social.

Desta maneira, destacamos que ocorre o processo de rejeição daqueles que apresentam características diferentes das dos demais, sendo que estes com desenvolvimento típico, por não estarem habituados a conviver com as diferenças, apresentam o distanciamento e a resistência, considerando o outro uma ameaça, reagindo com hostilidade e desconfiança.

Complementando estas pontuações, Mussen et al (2001) revelam ainda alguns fatores que podem determinar a aceitação e a rejeição de crianças nos grupos, tais como a cultura a

qual pertencem, a aparência física e, especialmente, a aquisição de habilidades sociais.

Del Prette e Del Prette (1999) consideram que a aparência física, assim como a atratividade física são elementos que têm peso considerável nas relações entre os indivíduos. Apesar destes aspectos não serem determinantes para as relações interpessoais, eles facilitam a aproximação dos outros, tornando-se um componente valioso no conjunto das habilidades sociais.

Deste modo, as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial acabam sofrendo com certo tipo de rejeição, já que se apresentam fora dos padrões de normalidade impostos pelo meio social. Esta rejeição pode ocorrer de diversas formas, estando presente nas situações mais sutis. Carvalho (2008, p. 17) revela que “[...] no caso de pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes [...] costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento”.

Assim, as crianças com síndrome de Down, em geral, sofrem com a rejeição. Acreditamos que isso costuma ocorrer devido às características que são marcantes nestes alunos, que são facilmente distinguidas das demais crianças. Estas características acabam determinando o modo de relacionamento entre elas e as outras, pois aqueles que mantêm contato com elas sabem que são diferentes. Conforme Carvalho (2002), as influências destas diferenças no relacionamento social não dizem respeito somente às características da criança com síndrome de Down. As demais crianças não sabem lidar com aquilo que é diferente para elas, comportando-se com certa estranheza.

Ressaltamos, desta forma, que o meio social, ao determinar o que é “normal”, acaba transmitindo estas idéias para as crianças, atribuindo às deficiências desvantagem ou descrédito social. A respeito disto, Omote (1994) considera que as pessoas com algum tipo de deficiência já são tratadas de maneira diferenciada por aqueles que não a possuem. Os sujeitos com deficiência são, geralmente, enquadrados em certas categorias estabelecidas socialmente que predizem como serão os comportamentos esperados em relação àquele indivíduo.

Assim, na relação com a criança com síndrome de Down, acreditamos que, por haver certas características físicas particulares, (como os olhos amendoados, a língua protusa, as cardiopatias que dificultam, de certa forma, a realização de algumas atividades por estas crianças), além de categorias de comportamentos fixadas pela sociedade como inerentes à síndrome (teimosia, impulsividade, dentre outras), bem como a certa lentidão na aprendizagem causada pelo déficit intelectual, alguns relacionamentos são permeados por

dificuldades, sendo que algumas pessoas podem crer que estas crianças nunca conseguirão ser capazes de estabelecer relacionamentos recíprocos com as outras pessoas.

Essa concepção é construída em virtude da percepção errônea que se tem da síndrome de Down. A criança que apresenta essa síndrome já é rotulada e, desta forma, excluída de alguns grupos sociais. É importante acentuarmos que cada indivíduo com a síndrome, assim como todos aqueles que não a apresentam, possui características de personalidade diferenciadas, pois cada sujeito vivencia experiências diversas em contextos variados.

Assim, esta criança poderá apresentar comportamentos que permitam que ela seja aceita nos grupos sociais, no entanto, é importante destacarmos que este fato não depende só da criança, depende também do modo como ela está sendo educada e incluída, depende, ainda, da maneira com que os adultos estão lidando com esta situação. Cabe, portanto, afirmarmos que a interação social entre as crianças envolvidas no processo de inclusão deve ser orientada primeiramente pelos adultos, que deverão estimular a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo entre os envolvidos.

2.5 Interação da Criança com Síndrome de Down e a Inclusão Escolar

Muitos estudos realizados em épocas anteriores revelavam que crianças com síndrome de Down apresentavam dentre suas características de personalidade, aspectos como a docilidade, simpatia, amabilidade, além de serem afetuosas e bem-humoradas, sendo consideradas extremamente sociáveis, não apresentando dificuldades quanto ao estabelecimento de relações. Conforme Pueschel (2007, p. 224), “[...] as crianças com síndrome de Down, geralmente, não têm dificuldade de relacionar-se com as pessoas de maneira amigável e espontânea”.

Estes aspectos são associados, automaticamente, ao conjunto de características da síndrome de Down, e foram descritos, primeiramente, por Langdon Down quando identificou as peculiaridades desta síndrome. Conforme Cunningham (2008), existem tantos atributos relacionados à síndrome que muitas vezes contradizem-se. Segundo o autor, “[...] depois que Down relacionou essas características comportamentais com a condição, todos passaram a observá-las e a relatá-las” (CUNNINGHAM, 2008, p. 172).

As características citadas são essenciais para o processo de socialização, mas, devemos esclarecer que, em contrapartida, cada sujeito com síndrome de Down é único e apresenta peculiaridades, sendo que as interações que este indivíduo estabelece dependem de suas experiências sociais, assim como da educação e estimulação que recebeu ao longo da

vida. Nesse sentido, a personalidade, os comportamentos e o temperamento destes indivíduos são fatores que, juntamente com as características do grupo de pares, guiam suas relações, envolvendo, aí, as amizades e sua aceitação pelo grupo de companheiros.

Uma concepção equivocada ainda presente em relação às características das pessoas com Síndrome de Down, é que “todas” têm o mesmo temperamento, tipo de humor e o comportamento. Um processo de inclusão que se guie por essa premissa [...] é no mínimo um processo excludente para outras crianças, com outras características de desenvolvimento que não atendam a esse atributo da “docilidade” presumida (SANTOS; OLIVEIRA, 2008, p. 2114)

Assim, aquela criança com a síndrome de Down que não mantém interações sociais, apresenta timidez ou, até mesmo, aquelas com alguma agressividade são ainda mais discriminadas nas relações sociais nos grupos, pois, além das características que acompanham a síndrome trazem consigo condutas que por si só promovem sua rejeição entre os seus companheiros. A inclusão, desta forma, torna-se mais difícil, pois o que se prevê para essa criança não se percebe claramente, frustrando aqueles que idealizam este processo.

A interação social que ocorre dentro do ambiente de inclusão escolar é de importância incontestável para o desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Estas relações possibilitam que este sujeito avance em suas potencialidades, já que ele tem diversidades de comportamentos como modelo, com a chance de conhecer a formação de variados papéis sociais, estabelecendo trocas sociais e culturais. Além disto, há a oportunidade para que esta criança desenvolva qualidades como o respeito, a responsabilidade e a autonomia.

As crianças com síndrome de Down que demonstraram ser estimuladas e que mantêm um bom relacionamento com seus colegas apresentaram melhor desenvolvimento e melhores condições de aprendizagem. Desta forma, as interações são um excelente meio de promover avanços no processo educativo. Assim como todas as outras crianças dependem da interação com o outro para se desenvolverem, o mesmo acontece com as crianças com síndrome de Down, pois são suas experiências vividas que determinarão seu nível de desenvolvimento (BATISTA; GÓES; MORAES; OLIVEIRA, 2008, p. 7)

As crianças sem a síndrome de Down também são beneficiadas com tais relações. Estes sujeitos acabam estabelecendo outros laços de amizades, desenvolvendo outras formas de interação, descobrindo que são capazes de realizar atos solidários, de compreender a diversidade e de não exprimir comportamentos preconceituosos. Além disto, conforme Cunningham (2008), estas relações podem aprimorar, nestas crianças, o sentimento de empatia, fundamental para a socialização e compreensão do outro.

De acordo com Smeha e Seminotti (2008), as interações entre as crianças com síndrome de Down e as sem a síndrome, no contexto da escola regular, algumas vezes podem ser caracterizadas pela formação de subgrupos, sendo geralmente influenciadas por aspectos como, dificuldades de linguagem e problemas quanto à capacidade simbólica para a realização das brincadeiras. Os comportamentos das crianças com a síndrome, de acordo com pesquisa realizada por estes autores, são os principais preditores das relações sociais, apresentando-se, geralmente, como diferentes e inadequados pelos demais.

Estes autores apontam ainda que, muitas vezes, há o distanciamento por parte daqueles sem a síndrome, já que a estranheza faz parte deste processo. Esta situação é mais visível quando não há a mediação das relações pelos professores. Por conta disto, a intervenção do professor no momento da interação é fundamental, pois direciona as ações, promovendo o progresso da aceitação, além de evitar o distanciamento e a exclusão da criança.

Stainback e Stainback (1999) revelam que no ambiente da escola inclusiva deve-se promover as habilidades de socialização e o desenvolvimento das relações de amizade entre as crianças, necessitando que estas mesmas habilidades sejam ensinadas e estimuladas em sala de aula e reforçadas em casa, com o mesmo comprometimento com que se reforçam os conteúdos pedagógicos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a relação estabelecida pelo professor na escola regular com o aluno incluído. Stainback e Stainback (1999) afirmam que os adultos, protagonistas da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, devem direcionar atitudes positivas em relação a estes alunos, estimulando o desenvolvimento de atitudes igualmente positivas pelos demais alunos.

As interações sociais satisfatórias entre os envolvidos no processo de inclusão escolar são bastante benéficas, pois é “[...] a partir das expectativas positivas, da motivação que os professores fomentam nesses alunos, que eles poderão melhor compreender a realidade que os cerca. [...] o investimento que o professor realiza diante dos alunos com deficiência intelectual terá como resposta o melhor desenvolvimento desses” (ESCÓRCIO, 2008, p. 125).

Observamos, portanto, que as interações sociais entre as crianças com e sem síndrome de Down favorecem a inclusão destas últimas, assim como a inclusão escolar pode promover a interação entre pares e, por sua vez, o desenvolvimento do indivíduo. Este processo pode ser considerado uma via de mão dupla, já que ambos se influenciam mutuamente.

Apontamos, desta maneira, que as vantagens de se promover a interação entre pares são inúmeras e que esta ação não deve estar ausente do ambiente de inclusão escolar. Os adultos envolvidos neste processo, como os professores, os pais, os demais funcionários das

escolas, devem entender a importância destas relações sociais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A partir destas discussões, a seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores delineamos o referencial teórico orientado a partir da perspectiva histórico-cultural, especialmente, as idéias de Vygotsky, de alguns de seus seguidores e de outros autores dessa perspectiva, como Leontiev, por exemplo. Abordamos a inclusão de crianças com síndrome de Down, as características de quem a possui, além da importância do brincar e da interação social entre pares para o desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais, bem como para a sua inclusão escolar.

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa empírica. A esse respeito, Minayo (1998, p. 22) afirma que a metodologia deve ser considerada como “[...] o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”. Nesse sentido, consideramos que esta etapa é fundamental para a descrição da forma de obtenção dos dados concretos sobre a temática em estudo, devendo ser analisada e discutida em seus pormenores, bem como ser realizada com rigor científico, sendo que a ética também deve ser considerada durante a aplicação das técnicas de coleta e análise de dados.

Para Minayo (1998, p. 23), a metodologia envolve tanto as concepções teóricas, quanto o conjunto de técnicas utilizadas na obtenção de informações da realidade, encaminhando para a prática as questões que são propostas abstratamente. Não se deve, portanto, realizar uma excessiva teorização, uma vez que o conjunto de técnicas é tido como parte da teoria, caso contrário podem ocorrer “[...] divagações abstratas ou pouco precisas em relação ao estudo” ou, por outro lado, a extrema atenção aos instrumentos, conduziria ao empirismo, ao conhecimento adquirido somente pela prática. Faz-se necessário, portanto, o equilíbrio e a capacidade criadora por parte do pesquisador.

Para a escolha da metodologia deste estudo, realizamos a análise dos objetivos propostos para, a partir daí, elencarmos os procedimentos de coleta de dados com a finalidade de responder ao problema de pesquisa.

Quanto à classificação, ressaltamos que este estudo caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa, tendo em vista que, segundo Martins (2006), esta é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos que, neste caso, estão sendo representados pelo estudo das interações sociais entre crianças com e sem síndrome de Down,

considerando-se um dos aspectos da interação, o brincar, no ambiente de inclusão escolar.

Ainda, sobre a pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986, p. 13) apontam as características básicas deste tipo de estudo. Assim, afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. É um tipo de pesquisa baseado nas impressões, motivações, crenças e valores dos sujeitos, buscando estudar de maneira profunda as interações que estes estabelecem com o contexto.

Destacamos que, baseando-nos na abordagem qualitativa, esta pesquisa possui como estratégia, o estudo de caso que, conforme André (2005, p. 18):

Na concepção de Stake (1995, p.xi) o 'estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias [...] fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico'.

Desta forma, o estudo de caso trata de casos que são particulares dentro de um grupo mais amplo de sujeitos. Em nosso estudo, apesar de trazermos 4 (quatro) casos, ressaltamos que estes são singulares diante da grande quantidade de escolas de educação infantil que incluem crianças com síndrome de Down. Cada um destes casos apresenta particularidades que serão descritas e analisadas no próximo capítulo.

Em suma, os instrumentos e os procedimentos metodológicos deste estudo foram baseados na perspectiva qualitativa em que será realizada por meio de estudos de casos, já que apresentam as características descritas anteriormente. A seguir, apresentaremos o cenário de realização da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados.

3.1 Caracterização do Cenário da Pesquisa.

A pesquisa foi realizada em 4 (quatro) escolas, sendo que em cada uma foi selecionado um aluno diagnosticado com síndrome de Down e seu respectivo professor. As escolas são de educação infantil, da rede municipal de ensino de Teresina (PI), denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's, recebendo esta denominação por se dedicarem ao ensino de crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos de idade.

As instituições participantes são escolas regulares e realizam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, dentre elas, as crianças com síndrome de Down.

Tais escolas funcionam nos turnos manhã e tarde, contando com professores e funcionários efetivos.

Os critérios adotados na seleção das instituições foram a facilidade de acesso e localização, a disponibilidade dos professores e o consentimento dos pais dos alunos em permitir que estes participassem do estudo, além da idade das crianças que deveria estar compreendida entre 3 (três) e 6 (seis) anos.

Optamos por realizar o trabalho de campo em escolas públicas por considerarmos relevante a realização de estudos com essa população nesse contexto, assim como objetivando contribuir para a compreensão do processo de inclusão, principalmente, quanto à interação social das crianças com síndrome de Down que frequentam estas instituições escolares. Outras justificativas encontram-se no desejo de colaborar com a formação dos educadores e dos pais, e de contribuir para a produção de maior conhecimento acerca desta temática. Além disso, consideramos necessário que as escolas fossem inclusivas, ou seja, que atendessem a alunos com necessidades educacionais especiais e possuíssem um pátio ou espaço similar para as brincadeiras das crianças participantes. Algodão Doce, Bola de Gude, Ciranda e Peteca são os nomes fictícios dados a estas instituições com o fim de manter o sigilo acerca destas.

Cada escola que participou da pesquisa possui como níveis de ensino o maternal e o 1º e 2º períodos, sendo que há uma professora responsável pelo ensino de cada turma. Destacamos, ainda que em cada sala havia aproximadamente de 20 a 30 crianças.

Os recreios das escolas eram realizados em pátios que possuíam características diferentes. Sabemos que o pátio é considerado o ambiente escolar naturalmente destinado à realização das brincadeiras infantis de maneira mais livre e espontânea, possuindo como particularidade o espaço amplo para a realização das atividades lúdicas, direcionadas ou não pelos adultos. Em nossa pesquisa cada escola apresentava características peculiares quanto ao espaço destinado ao recreio, as quais serão descritas a seguir.

3.1.1 Escola Algodão Doce

Na escola Algodão Doce, o pátio era o local privilegiado para as brincadeiras das crianças, no entanto, apresentava características que não permitiam que o brincar ocorresse de maneira satisfatória, em razão da reforma por que passava a sede principal da escola, o que levou a associação de moradores do bairro a ceder seu espaço para que fossem realizadas as aulas dos alunos. Em função desse fato, o espaço dedicado às brincadeiras, especialmente no recreio, não apresentava condições que garantissem a promoção do desenvolvimento infantil

esperado em um ambiente que se destinasse ao brincar de crianças pré-escolares. O espaço era pequeno, com alguns entulhos, uma fossa séptica em um canto do pátio de onde, constantemente, saía um odor fétido. Não havia brinquedos dispostos no local e o piso era de areia.



Figura 1 - Vista central do pátio da escola Algodão Doce



Figura 2 - Vista do Portão de acesso à escola



Figura 3 - Vista da fossa séptica

3.1.2 Escola Bola de Gude

Na escola Bola de Gude a situação era um pouco diferente, embora também apresentasse um espaço pequeno destinado às brincadeiras das crianças. Estas não podiam realizar movimentos mais amplos, como correr, jogar bola, dentre outras atividades que exigiam um esforço físico maior em função da falta de espaço. No entanto, brinquedos eram dispostos em caixas, durante todo o recreio, para que as crianças escolhessem aqueles com os quais desejassem brincar, sozinhas ou em grupo. Nesse sentido, apesar do local ser pequeno e

ter o piso revestido com cimento, não havia obstáculos físicos que impedissem a movimentação dos alunos.



Figura 4 - Vista central do Pátio da escola Bola de Gude



Figura 5 - Vista do Pátio

3.1.3 Escola Ciranda

Já a escola Ciranda apresentava um espaço correspondente ao esperado para as escolas de educação infantil. O espaço era bastante amplo, com diversidade de pisos, como areia, grama, piso revestido em cerâmica e cimento. Além disto, existiam três manilhas, de tamanhos variados, para a realização das brincadeiras infantis, bem como brinquedos expostos para as crianças. Essa escola havia passado por reformas em suas instalações, adequando-se a algumas exigências quanto à disposição do espaço para a recreação, no entanto, pouco se adequou para possibilitar a acessibilidade.



Figura 6 - Pátio da escola Ciranda (parte coberta)



Figura 7 - Vista para as manilhas



Figura 8 - Vista central

3.1.4 Escola Peteca

A escola Peteca também apresentava espaço pequeno para a realização das brincadeiras, apesar de ter sido reformada recentemente (pouco antes do início da pesquisa). O pátio era revestido de cerâmica e nele estavam dispostas cadeiras e mesas para a realização dos lanches das crianças, já que não havia refeitório. Essa solução adotada tomou parte do espaço destinado aos alunos que corriam entre a mobília durante o brincar. Nessa escola também havia brinquedos à disposição das crianças para que elas escolhessem livremente aqueles a serem utilizados durante tal atividade.



Figura 9 - Vista central do Pátio da escola Peteca



Figura 10 - Vista lateral

Destacamos que, apesar das características físicas de certas escolas, existia por parte de seus profissionais a preocupação quanto às instalações destinadas aos recreios das crianças.

Estes profissionais estavam sempre presentes durante este momento, com o objetivo de monitorar as brincadeiras e garantir a segurança dos alunos.

3.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes do estudo foram 04 (quatro) crianças diagnosticadas com síndrome de Down com idades que variavam entre 03 (três) a 06 (seis) anos e que estavam incluídas nas escolas regulares nas classes de educação infantil da cidade de Teresina (PI), além de seus respectivos professores. Estes foram convidados a participar do estudo, pois poderiam contribuir com informações acerca das interações sociais das crianças participantes. Desta forma, um professor de cada criança pesquisada foi chamado a cooperar com a pesquisa.

Em relação aos alunos, ressaltamos que o grupo foi constituído por 04 (quatro) crianças, sendo 02 (duas) crianças do sexo feminino, com 03 (três) e 05 (cinco) anos, estudantes dos turnos manhã e tarde, respectivamente, e por mais 02 (duas) crianças do sexo masculino, com 04 (quatro) e 06 (seis) anos, também estudantes dos turnos manhã e tarde, nesta ordem, apresentados abaixo, através de nomes fictícios.

Quadro 1 – Alunos Participantes da Pesquisa.

| Alunos | Idades | Sexo | Nível de Ensino | Professora | Turno | Escola |
|---------------|---------------|-------------|------------------------|-------------------|--------------|---------------|
| Bia | 3 (três) | Feminino | Maternal | Bela | Manhã | Algodão Doce |
| José | 4 (quatro) | Masculino | 1º Período | Júlia | Manhã | Bola de Gude |
| Lara | 5 (cinco) | Feminino | 2º Período | Lúcia | Tarde | Ciranda |
| Pedro | 6 (seis) | Masculino | 2º Período | Paula | Tarde | Peteca |

Assim, Bia, José, Lara e Pedro foram as crianças participantes do estudo, apresentando idades compreendidas entre 03 (três) e 06 (seis) anos. Como é possível observarmos, o grupo é bem variado, sendo composto tanto por crianças do sexo masculino, quanto feminino, pertencentes à níveis de ensino que vão desde o maternal ao 2º Período, estudantes dos turnos manhã e tarde.

Quanto aos professores, ressaltamos que, anteriormente à entrevista, disponibilizamos uma ficha, a partir da qual seria possível obter informações, tais como sexo, idade e formação. Cabe, então, apresentá-los, apontando as características que os identificam. Esta apresentação será feita por meio de um quadro, com o propósito de organizarmos estes dados.

Quadro 2 - Perfil dos Professores Participantes.

| Professores | Sexo | Idade | Graduação | Pós-graduação | Tempo de Atuação em Educação | Tempo de Atuação em E.I. | Tempo de Atuação junto a crianças com D.I. | Cursos ou Eventos na área de E.E..I. |
|--------------------|-------------|--------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---|---|
| Bela | F | 30 a 35 | Pedagogia | Psicopedagogia | 7 (sete) anos | 3 (três) anos | 3 (três) anos | Simpósios, mini-cursos e palestras. O último foi em 2008 – Educação Infantil com ênfase em estimulação precoce. |
| Júlia | F | 26 a 30 | Pedagogia; Letras- Português | Gestão e Supervisão Escolar | 5 (cinco) anos | 2 (dois) anos | 1 (um) ano e meio | Simpósio sobre E. I. e um Seminário sobre E. I. e o AEE, proposto pelo MEC. |
| Lúcia | F | 26 a 30 | Pedagogia | Não | 8 (oito) anos | 2 (dois) anos | 2 (dois) anos | Não. |
| Paula | F | 26 a 30 | Pedagogia | Não | 10 (dez) anos | 6 (seis) meses | 6 (seis) meses | Não. |

F. - Feminino; E.I - Educação Inclusiva; D.I - Deficiência Intelectual; E.E.I. - Educação Especial e Inclusiva.

Pelo exposto, verificamos que 100% dos professores entrevistados são do sexo feminino, sendo que 03 (três) das 04 (quatro) professoras participantes estavam na faixa etária compreendida entre 26 e 30 anos, professoras Júlia, Lúcia e Paula, e 01 (uma), a professora Bela, estava com a idade entre 31 e 35 anos.

Quanto à formação, todas possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo que uma delas, a professora Júlia, além desta formação, estava cursando Licenciatura Plena em Letras-Português. Em relação à Pós-Graduação, metade não tinha feito qualquer curso neste nível de ensino; quanto à outra metade, destacamos que a professora Bela era Psicopedagoga e a professora Júlia havia feito curso de Pós-Graduação em Gestão e Supervisão Escolar.

Um dos quesitos que sugerimos nesta ficha de identificação correspondia ao tempo em que trabalhavam na área da Educação. Todas possuíam mais de cinco anos trabalhando nesta área, sendo que a professora Bela possuía 07 (sete) anos, Júlia possui 05 (cinco), Lúcia 08 (oito) e Paula 10 (dez) anos. Já na atuação em educação inclusiva, observamos um tempo menor. Bela possui 03 (três) anos de trabalho em contexto inclusivo, Júlia possui 02 (dois), Lúcia possui 02 (dois), e Paula trabalha há 06 (seis) meses com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Quanto à atuação junto a crianças com Deficiência Intelectual, Bela trabalha há 03 (três) anos com estas crianças, Júlia trabalha há 01 (um) ano e meio, Lúcia há 02 (dois) e Paula há 06 (seis) meses.

Sobre os cursos realizados na área da Educação Especial e Inclusiva, identificamos que metade, Bela e Júlia, participou de cursos ou eventos nesta área e a outra metade, Lúcia e Paula, ainda não havia participado de qualificações deste tipo.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados.

Para investigarmos o problema proposto nesta pesquisa, estabelecemos algumas estratégias para a coleta de dados, dentre elas a escolha dos instrumentos e dos procedimentos a serem realizados durante o trabalho de campo. Assim, optamos por utilizar dois instrumentos, a Entrevista e a Observação, que fazem parte do conjunto de técnicas presentes na pesquisa qualitativa. Antes de iniciarmos a pesquisa, contudo, solicitamos junto ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí a autorização para realizá-la, a qual foi concedida.

Posteriormente, solicitamos autorização e indicação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina - SEMEC, mais especificamente da Divisão de Educação

Inclusiva, os nomes das escolas de educação infantil vinculadas à Prefeitura Municipal que incluíam crianças com síndrome de Down.

Após a busca pelas escolas, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tanto para a própria escola, quanto para os professores e pais. Explicamos os passos da coleta de dados, bem como os objetivos da pesquisa individualmente aos pais e professores, ressaltando que quaisquer dúvidas poderiam ser esclarecidas a qualquer momento. Evidenciamos, ainda, que as informações sobre os sujeitos seriam mantidas em sigilo, preservando-se, desta forma o anonimato das escolas, das crianças e dos professores.

3.3.1 Entrevista

A entrevista, nesta pesquisa de campo, foi realizada com 01 (um) professor(a) de cada aluno com síndrome de Down participante. Anteriormente a sua realização, elaboramos um roteiro semi-estruturado (ver anexo), a fim de orientar a coleta de dados por meio deste instrumento. Em função disso, o roteiro era composto por 15 (quinze) questões que envolviam aspectos referentes à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares, a percepção do educador acerca do brincar e, principalmente, sobre a interação social da criança com os demais e as atitudes e procedimentos adotados pelo professor para auxiliar a inclusão, dentre outras questões.

A elaboração do roteiro seguiu a orientação teórica de alguns autores que trabalham na perspectiva da inclusão escolar, bem como daqueles que enfatizam a importância do brincar e da interação social entre pares para a aprendizagem e a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, adotamos em especial, as obras de Vygotsky (1997; 1998), Kishimoto (1990; 1997; 2001), Brougère (1998), Beyer (2006), Rodrigues (2005; 2006), Batista e Enumo (2004) e Góes (2007).

Cada entrevista foi previamente acertada em local e data compatível com a disponibilidade dos participantes. Destacamos, ainda, que as entrevistas foram realizadas antes das filmagens, a fim de que as professoras não respondessem às questões induzidas pelas situações ocorridas durante as observações.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, durando aproximadamente 50 (cinquenta) minutos. Após a transcrição destas, permitimos livre acesso aos participantes às suas respostas para que confirmassem sua fala e, assim, posteriormente, procedermos à análise das informações obtidas.

Ludke e André (1986) afirmam que existe uma série de exigências e cuidados que

devem ser tomados ao se trabalhar com entrevistas. Dentre eles está o respeito e a ética na relação com o entrevistado. Segundo as autoras, deve-se respeitar o local e o horário marcados que precisam ser cumpridos conforme a conveniência do participante, além da segurança de que os dados serão preservados, garantindo-se, assim, o sigilo.

Sobre a gravação em áudio da entrevista, estas autoras acentuam que este registro de dados possui a vantagem de “[...] registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” No entanto, revelam que “[...] só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor.” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 37).

No caso desta pesquisa, a gravação foi acordada previamente com os participantes que não se recusaram a gravar, possibilitando a obtenção de informações valiosas. As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2009.

Conforme Minayo (1998), a entrevista é considerada umas das técnicas mais usadas nas pesquisas de campo por possibilitar a obtenção de informações presentes em documentos, censos, registros civis, chamados de dados “objetivos”, ou, ainda, obter informações “subjetivas” sobre o próprio entrevistado, como suas crenças, valores, opiniões, atitudes. Desta forma, a entrevista pode ser utilizada tanto nas pesquisas de cunho quantitativo, quanto qualitativo, variando, dentre outros aspectos, quanto aos objetivos que se quer alcançar.

Este instrumento possui inúmeras vantagens, dentre elas, a de que além da obtenção de dados por meio das perguntas propostas, podemos, ainda, obter informações através da observação do entrevistado durante a coleta. Além disso, permite, no caso da entrevista semi-estruturada e aberta, esclarecer alguns pontos que ficaram obscuros nas respostas do entrevistado e detalhar o roteiro com o intuito de enriquecer as informações obtidas. (DEMO, 1981; LUNA, 1999 apud SILVA, 2003).

Adotamos a entrevista semi-estruturada com um roteiro prévio, com possibilidade de liberdade quanto ao complemento das perguntas. Conforme Triviños (1995, p. 146), a entrevista semi-estruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

3.3.2 Observação

Outro instrumento utilizado para a coleta de informações foi a Observação, realizada

por meio de filmagens das interações e das brincadeiras que ocorriam durante os recreios, entre cada uma das quatro crianças com síndrome de Down e seus respectivos companheiros sem a síndrome.

O registro dos dados das observações foi feito por meio de filmagens, utilizando-se para tal fim uma filmadora para a captura das imagens. A filmagem era realizada de modo que os participantes não se sentissem invadidos; para isto, posicionamo-nos de forma que não interferíssemos nas interações, mas que, ao mesmo tempo, pudéssemos observar e analisar o que ocorria.

As filmagens, portanto, foram realizadas nas 4 (quatro) escolas, respeitando-se o horário pré-estabelecido para as brincadeiras e sua duração. Estas observações tiveram duração correspondente às durações dos recreios determinados por cada instituição. A coleta de dados foi realizada em 8 (oito) sessões, ou seja, 8 (oito) recreios para cada sujeito, considerando-se que este tempo foi suficiente para a obtenção de dados relevantes para o estudo, já que pôde captar as interações presentes entre os alunos participantes durante o recreio que demonstravam naturalmente seu brincar.

Esta coleta teve duração mínima de 4 (quatro) semanas para cada aluno, dependendo da dinâmica da escola, ou seja, das atividades realizadas por cada uma, da ocorrência ou não de recreios em cada dia de coleta e, ainda, da presença da criança com síndrome de Down participante. Assim, a frequência das filmagens geralmente variava de 1 (uma) a 2 (duas) filmagens por semana e foram realizadas entre os meses de junho e outubro de 2009.

Sobre os principais aspectos da observação como instrumento de coleta de dados, baseamo-nos em Triviños (1995) que revela que observar corresponde a destacar de um contexto, informações que o caracterizam, considerando-se as dimensões singulares, como relações, atos, significados e atividades. Com a observação, os fenômenos se individualizam ou se agrupam, dependendo do objetivo que o pesquisador deseja alcançar, havendo, portanto, a possibilidade de descobrir as características do objeto de estudo, seja de forma mais profunda ou não, levando-o a capturar a sua essência de maneira ampliada ou específica, assim como os dinamismos, as contradições, dentre outros aspectos.

A observação também ocupa um lugar privilegiado no conjunto das técnicas de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, pois possibilita um contato maior do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Assim, a experiência direta é uma das principais vantagens da observação que permite ao pesquisador uma maior aproximação com a realidade pesquisada, com a visão de mundo dos sujeitos, maior possibilidade de descoberta de novos aspectos do problema de pesquisa, e, ainda, facilita a coleta dos dados que não poderiam ser coletados por

outros tipos de instrumentos (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Neste sentido, destacamos que a observação realizada nesta pesquisa foi efetuada de modo que não houvesse interação do observador com os participantes, já que se tratava da observação de crianças brincando no momento do recreio. Ludke e André (1986, p. 29) caracterizam este tipo de observador como *observador total*, afirmando que “[...] o papel de 'observador total' é daquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado. Nesse papel ele pode desenvolver a sua atividade de observação sem ser visto [...] ou pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais.”

Ainda sobre o observador total, Minayo (1998), contribui afirmando que o pesquisador não participa, como já foi apontado por Ludke e André (1986), das interações entre os sujeitos pesquisados, mas apesar disto está presente no grupo no momento da observação. A autora evidencia que esta técnica é complementar a outras, observando-se este fato nessa pesquisa, já que se utilizou esta forma de coleta juntamente com a entrevista.

3.4 Análise dos dados coletados.

A análise dos dados foi realizada conforme a proposta de Bardin que corresponde à Análise de Conteúdo. Esta consiste em um método de análise das comunicações que trata o material a partir de uma análise minuciosa, composta por etapas básicas, tais como pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

No caso das entrevistas realizadas com as professoras participantes, destacamos que suas respostas foram primeiramente transcritas para, em seguida, serem analisadas a partir da proposta de Bardin, que aponta a análise de conteúdo como método capaz de analisar comunicações.

As entrevistas passaram por um processo de inferência, obedecendo às etapas básicas do método. Desta forma, organizamos o material, realizando, inicialmente, uma “leitura flutuante”. Em seguida, este material foi unitarizado, classificado e categorizado, para ser, posteriormente, interpretado.

Para isto, observamos os elementos que se destacaram durante a leitura das transcrições que, por sua vez, apontavam possíveis unidades de registro. Conforme Gomes (1996, p. 75), estas unidades correspondem “[...] aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem”.

A análise das entrevistas foi, então, organizada a partir de 05 (cinco) categorias pré-estabelecidas, na perspectiva da Análise de Conteúdo. Tais categorias correspondem ao

"Brincar", tendo como subcategorias a "Concepção do brincar como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem" e a "Concepção do brincar como instrumento de recreação e liberação de emoções"; há ainda, a categoria "Interação Social", sendo suas subcategorias a "Timidez/Cuidado/Proteção" e "Agressividade/Agitação"; a terceira categoria corresponde à "Inclusão Escolar" e suas subcategorias "Rejeição/Exclusão" e "Participação/Aceitação"; além destas, destacamos como quarta categoria "Necessidade de Aperfeiçoamento por parte dos Professores" e, como quinta, "Estratégias utilizadas pelos professores para a Promoção da Interação Social e Inclusão Escolar".

Quanto às observações, ressaltamos que as filmagens foram assistidas inúmeras vezes, a fim de não deixar escapar qualquer dado relevante ao estudo. Desta forma, anotamos todos os comportamentos das crianças e dos demais, além dos horários em que ocorriam. Em seguida, contabilizamos o tempo de ocorrência para cada comportamento de brincadeira e de interação. Além disso, agrupamos estes comportamentos, elencamos as unidades de registro, baseadas nas interações mais realizadas pelos sujeitos, correspondentes às categorias utilizadas posteriormente na análise de tais informações, buscando alcançar os objetivos propostos.

Para garantirmos a fidedignidade dos dados coletados durante as observações, selecionamos três juízes que avaliaram as imagens, com base nas categorias utilizadas na análise.

Destacamos, ainda, que as categorias de análise das observações, mesmo sendo retiradas do próprio material por meio de unidades de registro, foram relacionadas com as categorias propostas por Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 217) em seu artigo intitulado "Brincar e Educação: concepções e possibilidades", em que analisaram "[...] as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus educandos".

Desta forma, os dados obtidos nas filmagens serão apresentados por meio de categorias, organizadas em quadros. As categorias foram baseadas nas categorias propostas por Carvalho, Alves e Gomes (2005)⁴, com a finalidade de categorizar as interações sociais e o brincar entre crianças com síndrome de Down e aquelas sem a síndrome, estudantes de escolas regulares. Nesse sentido, as categorias propostas para a análise das observações correspondem à: Participantes, Idades, Composição Grupal, Gênero, Relação Estabelecida, Tipo de Brincadeira, Estilo de Interação, Caráter Social, Ocorrência do Brincar, Duração da

⁴ CARVALHO, A. M., ALVES, M. M. F., GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*. 2005; 10(2): 217-26.

Brincadeira e Iniciativas tomadas para iniciar e terminar a brincadeira.

Após realizarmos estas considerações, a seguir apresentaremos os resultados obtidos para cada instrumento de coleta que utilizamos, ou seja, para as entrevistas e observação, bem como a análise deste material de forma articulada com a teoria.

CAPÍTULO IV

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Após a realização da coleta de dados, ou seja, das filmagens e das entrevistas, ambas feitas nas escolas regulares que incluem crianças com síndrome de Down, observamos que cada participante da pesquisa, bem como cada escola de maneira geral, apresenta características próprias, peculiares, que determinam, por sua vez, a maneira pela qual é realizada a inclusão destas crianças, considerando-se a interação social e, conseqüentemente, o brincar – fundamental na infância, devendo estar, obrigatoriamente, presente nas instituições que trabalham com educação infantil.

Desta maneira, neste capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa de campo mediante processo de análise, buscando evidenciar os objetivos propostos. Assim, diante da vasta quantidade de dados, optamos por organizar e sistematizar estas informações, revelando-as em duas etapas correspondentes aos instrumentos utilizados.

Primeiramente, apresentaremos os dados obtidos nas observações realizadas com as crianças e, posteriormente será apresentada a análise das entrevistas realizadas com as professoras dos alunos, relativos à interação social e ao brincar das crianças pesquisadas.

OBSERVAÇÕES DO BRINCAR E DAS INTERAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

As categorias que constam nos quadros foram retiradas do material por meio de unidades de registro e relacionadas com as categorias propostas por Carvalho, Alves e Gomes (2005). Esta seqüência de categorias permite organizar as informações coletadas das observações a partir de episódios de brincadeiras.

Optamos por utilizar estas categorias em virtude da existência de maior possibilidade de identificação dos episódios de brincar nas filmagens realizadas. Além disto, permitem uma excelente classificação das atividades lúdicas das crianças em situações de recreio.

Além destas, elaboramos outras categorias que serão apresentadas em um segundo momento, a fim de verificarmos outros dados importantes para a pesquisa que, por sua vez, não foram abrangidos na proposta dos autores citados acima. Mas, apesar da soma de mais categorias, consideramos que aquelas utilizadas por Carvalho, Alves e Gomes são as referências básicas deste estudo.

4.1 Categorias Propostas por Carvalho, Alves e Gomes.

Antes da exposição dos quadros, é de fundamental importância explorarmos as categorias utilizadas, explicando-as conforme a definição dada pelos autores. Desta maneira, elas serão exibidas a seguir, a fim de compreendermos a dinâmica dos resultados encontrados.

4.1.1 Categorias

1- Idade

2 - Composição Grupal: o número de sujeitos envolvidos no episódio de brincar:

- a) uno: não há contato com nenhuma outra criança ou com adulto;
- b) díade: quando o brincar ocorre entre duas crianças ou entre criança e adulto;
- c) tríade: quando ocorre entre três crianças ou entre crianças e adultos, no total de três participantes;
- d) políade: quando ocorre entre quatro ou mais crianças ou entre crianças e adultos, com a participação de quatro ou mais sujeitos.

3 - Gênero: o sexo dos sujeitos envolvidos.

- a) masculino: quando a brincadeira ocorre somente entre sujeitos do sexo masculino;
- b) feminino: quando a brincadeira ocorre somente entre sujeitos do sexo feminino;
- c) misto: quando a brincadeira ocorre entre sujeitos do sexo masculino e do feminino.

4 - Relação estabelecida: a maneira pela qual os sujeitos envolvidos no episódio de brincar estabelecem uma relação com outro sujeito.

- a) criança-criança: quando a brincadeira envolve apenas crianças;
- b) criança-adulto: quando um ou mais adultos participam da brincadeira com uma criança;
- c) criança-adulto-criança: quando duas ou mais crianças brincam com um ou mais

adultos.

5 - Tipo de brincadeira

Faz de conta: é toda brincadeira que transcende o limite da realidade, ocorrendo dentro do contexto da fantasia. É aquela brincadeira em que há a substituição/transformação de um objeto por outro ou de uma pessoa por uma personagem, com a qual a criança utiliza sua criatividade e sua imaginação.

a) **Brincar de cuidar:** é quando as crianças brincam com a finalidade de representar um cuidado efetivo, ou seja, alimentar através de gesto representativo, como também vestir, pentear, ajudar etc. Pode ser também aquela brincadeira em que as crianças assumem papéis típicos de cuidadores ou alvos de cuidado, como, por exemplo, mãe/filhinha e médico/paciente;

b) **Brincar de fantasia:** é quando as crianças brincam com a finalidade de representar uma personagem, tanto pessoas como animais, como também situações fictícias;

c) **Brincar de realidade:** é quando as crianças brincam imitando papéis sociais estabelecidos, por exemplo, professor, policial, pai, mãe, filho etc., e quando também imitam situações da realidade, como mover um helicóptero de brinquedo, sem envolver os aspectos descritos nas subcategorias “brincar de cuidar” e “brincar de fantasia”.

Jogos: é o conjunto de brincadeiras que envolvem regras preestabelecidas.

a) **Movimento físico:** são aquelas brincadeiras que envolvem movimentos físicos amplos, como também coordenação motora, como, por exemplo, pular amarelinha, pular corda, jogar bola, girar bambolê etc.

b) **Outros Jogos**⁵: aqueles em que as crianças se utilizam de jogos educativos que estimulam a motricidade fina e movimento mais delicados e específicos. Dentro desta categoria estão as massas de modelar, os jogos de encaixe, os dominós, as cartas de baralhos, dentre outros objetos.

6 - Estilo de interação: é o modo como os sujeitos interagem no episódio de brincar:

a) **solitário:** quando as crianças brincam longe umas das outras, concentradas no que fazem, sem dar atenção ao que as outras crianças estão fazendo;

b) **independente:** quando duas ou mais crianças estão brincando próximas umas das

⁵ Categoria nova, criada pela pesquisadora. Tal categoria será inserida na pesquisa, a fim de complementar a apresentação dos dados coletados.

outras, não havendo tentativa de influenciar a brincadeira do outro;

c) **assimétrico**: quando duas ou mais crianças estão brincando separadamente havendo uma tentativa de estabelecer algum contato entre si, envolvendo ou não um terceiro, adulto, e existindo uma tentativa de influência recíproca, porém sem complementaridade das ações;

d) **complementar**: quando duas ou mais crianças estão brincando juntas, havendo influência recíproca e envolvendo ou não um terceiro; pode também ser um adulto; a ação de uma é complementada pela ação de outra, por exemplo: dois meninos brincando de super-heróis, sendo um Batman e o outro Robin.

7 - **Caráter social**: abrange uma regulação mútua entre os organismos, ou seja, estes possuem a propriedade de regular e de serem regulados pelo seu co-específico.

a) **agonístico**: tipo de relação em que duas ou mais crianças, independentemente do contexto do brincar, desempenham ações de agressividade, lutas, disputas etc.;

b) **pró-social**: tipo de relação em que duas ou mais crianças, independentemente do contexto do brincar, desempenham ações que envolvem amizade, cumplicidade, confiança, afinidade etc.

4.2 Demais Categorias Utilizadas.

Além das categorias expostas acima, utilizamos outras com a finalidade de complementar o estudo, já que abordam acontecimentos igualmente importantes para compreendermos a situação de interação social e do brincar das crianças participantes da pesquisa.

4.2.1. Categorias

8 - **Ocorrência do Brincar**: se, durante o recreio da criança, há a realização ou não de brincadeiras.

9 - **Duração do Brincar**: envolve o tempo em que o brincar ocorre durante o recreio.

10 - **Iniciativa para a Brincadeira**: corresponde à indicação de quem iniciou o brincar, no caso da brincadeira em dupla ou grupo.

11 - **Iniciativa de término da brincadeira**: identifica quem terminou a ação de brincar em dupla ou grupo.

4.3 Observação: resultados do brincar das crianças

Finalmente, após a exposição de informações preliminares, importantes para o entendimento do estudo, apresentaremos os dados coletados durante as filmagens das interações e do brincar entre as crianças com e sem síndrome de Down.

Como dito anteriormente, estes dados serão mostrados em forma de quadros, a fim de possibilitar melhor compreensão da dinâmica das relações sociais estabelecidas pelas crianças durante o recreio. Outra consideração fundamental a fazermos, consiste em que as informações de cada criança serão expostas obedecendo à ordem das idades dos participantes com síndrome de Down, de maneira crescente, ou seja, da menor para a maior.

4.3.1 Observação: Categorias propostas por Carvalho, Alves e Gomes.

Os quadros a seguir revelam as características do brincar das crianças com síndrome de Down que participaram do estudo. Desta forma, retratam o panorama das formas de realização da brincadeira, apontando o tipo de composição grupal, o gênero dos alunos envolvidos, a relação estabelecida entre eles durante o brincar, o tipo de brincadeira, o estilo de interação e o caráter social.

Quadro 3 – Composição Grupal durante o Brincar

| ALUNOS | | | | |
|-------------------|---|--|---|--|
| COMPOSIÇÃO GRUPAL | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| | <u>Uno</u> – 1min e 50s ou 9% | <u>Uno</u> – 47min e 54s ou 99,7% | <u>Uno</u> – 3min e 21s ou 14,6% | <u>Uno</u> – 20min e 16s ou 31,3% |
| | <u>Díade</u> - 6min e 12s ou 30,5% | <u>Díade</u> - 1min e 30s ou 0,3% | <u>Díade</u> - 5min e 37s ou 24,1% | <u>Díade</u> – 6min e 48s ou 10,5% |
| | <u>Triade</u> – 11s ou 1% | <u>Triade</u> – 0; | <u>Triade</u> – 4min e 55s ou 21,1% | <u>Triade</u> – 42s ou 1% |
| | <u>Políade</u> – 12min e 7s ou 59,5% | <u>Políade</u> – 0 | <u>Políade</u> – 9min e 21s ou 40,2% | <u>Políade</u> – 37min e 02s ou 57,2% |
| TOTAL | 20min e 20s | 47min e 54s | 23min e 14s | 64min e 48s |

Sobre a composição grupal apresentada pelos alunos participantes, percebemos que três destes sujeitos costumam brincar, a maior parte do tempo, em políades, grupo composto

por mais de 4 (quatro) sujeitos. Assim, verificamos que Bia brinca cerca de 59,5 % em políades, Lara 40,2% e Pedro brinca em políades durante 57,2% do tempo total da brincadeira.

No caso de Bia e de Pedro, as brincadeiras em políades eram, na maioria das vezes, estimuladas pelos adultos presentes no momento dos recreios. Particularmente, referindo-nos à situação de Bia, alguns professores ou demais adultos, quando a percebiam sozinha, estimulavam as brincadeiras com as demais, promovendo a aproximação física entre as crianças ou iniciando algumas atividades (fato que ocorreu em menor número de vezes). Já Pedro mantinha essas interações, apesar de ser algumas vezes estimulado pelos professores a realizar brincadeiras em grupo.

Lara apresentou a brincadeira em políade em grande parte das interações, assim como Bia e Pedro. Ela brincava com as demais sem, aparentemente, apresentar necessidade de suporte por parte dos adultos, já que brincava livremente, de maneira espontânea, sem maiores dificuldades.

Porém, José não apresentou o comportamento de brincar nestes grupos. Ele brincou mais tempo sozinho, 99,7%. Somente durante 0,3% do tempo brincou em díade, mais especificamente, na companhia de outra pessoa, neste caso, de um adulto presente no pátio da escola.

Ressaltamos que este isolamento de José, confirmado pela fala de sua professora, é um aspecto que dificulta a inclusão escolar. No caso desta criança, as brincadeiras ocorreram individualmente, não havendo, portanto, interação com os demais.

Segundo Vygotsky (1998), são as interações que promoverão a aprendizagem, incidindo sobre a zona de desenvolvimento proximal. No caso da criança com necessidades educacionais especiais, estas interações são muito importantes. Para o teórico, o isolamento do meio social ou a dificuldade de desenvolvimento social acabam por determinar o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, as quais, por sua vez, surgem em decorrência da interação do indivíduo.

Deste modo, José estava sendo bastante prejudicado ao não brincar com as outras crianças, já que a interação com os outros faria com que ele se desenvolvesse de maneira eficaz. Percebemos que esta criança apresentava certas dificuldades, inerentes à síndrome, como o atraso na linguagem e no aprendizado, que poderiam ser minimizadas se houvesse mais interações entre ele e os demais, especialmente, por meio do brincar.

É importante destacarmos que a criança pequena e no início da escolarização terá dificuldades de buscar sozinha, interações para as brincadeiras. Ela precisa ser estimulada a

vivenciar esta relação constantemente, necessitando, inicialmente, de apoio. No ambiente escolar, o professor pode ser o principal mediador destas interações, facilitando o processo de aceitação desta criança pelo grupo.

Echeita e Martín (1995) também afirmam que as relações entre os alunos necessitam inúmeras vezes de direcionamentos por parte dos professores. Desta forma, estes devem motivá-los a interagir, organizando suas aulas com objetivo não só de promover o aprendizado dos conteúdos pedagógicos, mas, igualmente, devem proporcionar o desenvolvimento das relações interpessoais.

De acordo com Pueschel (2007), as crianças com síndrome de Down, apesar de serem consideradas sociáveis e espontâneas num primeiro momento, devem ser orientadas para as atividades grupais. Os comportamentos adequados à vida social, como a transmissão das regras e normas sociais, devem ser ensinados a elas.

No caso de José não havia esta mediação. Ele permanecia muito tempo sozinho, não recebendo estimulação por parte dos adultos, tendo em vista que necessitava ser inserido no grupo. As demais crianças, da mesma forma, não tentavam brincar com ele.

Os alunos com necessidades educacionais especiais precisam da interação mais que as demais crianças, por que possuem maiores dificuldades em realizar a internalização das funções psicológicas superiores. Em contrapartida, devemos garantir, para estas interações, uma maior qualidade e não somente quantidade, como afirmava Vygotsky (1997).

Assim, tais crianças deveriam ser direcionadas para o brincar em políades, díades ou tríades, já que estas interações são fundamentais para o desenvolvimento.

Quadro 4 – Gênero escolhido na hora de Brincar

| ALUNOS | | | | |
|--------------|--|---|---|---|
| GÊNERO | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| | <u>Masculino</u> - 26s ou 2,4% | <u>Masculino</u> - 0 | <u>Masculino</u> - 3min e 25s ou 17,3% | <u>Masculino</u> - 5min e 27s ou 12,3% |
| | <u>Feminino</u> - 6min e 54s ou 37,3% | <u>Feminino</u> - 1min e 30s ou 100% | <u>Feminino</u> - 12min e 18s ou 61,8% | <u>Feminino</u> - 5min ou 11,2% |
| | <u>Misto</u> - 11min e 10s ou 60,3% | <u>Misto</u> - 0 | <u>Misto</u> - 4min e 10s ou 20,9% | <u>Misto</u> - 34min e 05s ou 76,5% |
| TOTAL | 18min e 30s | 1min e 30s | 19min e 53s | 44min e 32s |

Outro elemento a considerarmos no brincar corresponde ao gênero dos pares escolhidos pelas crianças participantes no momento do recreio. Desta maneira, Bia e Pedro brincaram mais tempo em grupos compostos por crianças de ambos os sexos, ou seja, misto

(quando o brincar ocorre entre sujeitos do sexo masculino e feminino), respectivamente, 60,3% e 76,5%.

Lara brincou mais com crianças do seu gênero, pelo fato de existir uma maior identificação no momento do brincar, ou ainda, por apreciar as mesmas atividades e possuírem características semelhantes (BOBATO, 2002). Ao contrário, José realizou o brincar somente com um adulto, de sexo oposto ao seu, neste caso, o feminino.

A brincadeira em grupos heterogêneos é capaz de promover maior avanço às crianças, já que se considera que, quanto mais oportunidades a criança tiver para interagir, melhores serão as condições de seu desenvolvimento. Assim, a interação com diferentes sujeitos permitirá que aquela com necessidade especial internalize a cultura de seu grupo, como aponta Vygotsky (1998), fazendo com que reconstrua e transforme o seu contexto.

As crianças na fase pré-escolar mantêm relacionamentos tanto com grupos mistos, quanto com grupos de mesmo gênero, sendo natural esta variação. Com o passar dos anos, nota-se a maior preferência das crianças por grupos de pares de mesmo gênero, tendo em vista que há uma maior identificação, relacionada às diferenças nos brinquedos, aos tipos de brincadeiras e, ainda, às diferenças de estilos de comportamentos (WANDERLIND et al, 2006).

O brincar com crianças de mesmo gênero contribui para a compreensão e aquisição dos papéis sociais exigidos pela sociedade, diferenciando os comportamentos designados para os meninos e para as meninas. Esta diferenciação promove a disseminação da cultura, porém não deve ser entendida como uma regra rígida, podendo, a criança escolher companheiros de gênero oposto ao seu para as brincadeiras (WANDERLIND et al, 2006).

Ainda, é importante ressaltarmos, de acordo com Merizio e Rosseti (2008), que em geral, as brincadeiras diferenciadas por gêneros são estimuladas pelo próprio meio social, uma vez que "separam" os brinquedos destinados às meninas e aos meninos. Estas autoras relatam ainda que as crianças procuram se aproximar mais de outras de seu mesmo gênero, tendo em vista que possuem interesses comuns, desenvolvem maior intimidade, além de facilitar a formação de vínculos mais duradouros.

Segundo Wanderlind et al (2006), é por volta dos três anos que as crianças começam a expressar suas preferências a respeito do gênero escolhido no momento das brincadeiras. Estas crianças já possuem a capacidade de diferenciar e atribuir rótulos de gêneros para si e para os demais, dando preferência em brincar com crianças de gênero igual ao seu, sendo este comportamento identificável até a adolescência.

No caso de José, diferentemente de Lara, que brincou a maior parte do tempo com

crianças do seu gênero, e de Bia e Pedro que brincaram mais em grupos misto, observamos que durante o tempo em que brincou acompanhado, realizou esta brincadeira com uma pessoa do sexo oposto ao seu, como observado no quadro 04. Esta situação de brincadeira observada no caso de José foi promovida por um adulto, do sexo feminino, que estava monitorando o recreio. Desta forma, é importante ressaltarmos que se o adulto não tivesse iniciado a interação, José permaneceria brincando sozinho.

Assim, evidenciamos a importância de José estabelecer relações tanto em grupos mistos, quanto em grupos de crianças com gênero igual ao seu, uma vez que esta interação permitirá que ele internalize elementos de sua cultura, diferenciando as atividades e os papéis sociais estabelecidos para os meninos e as meninas.

A inclusão escolar, neste caso, também será favorecida, tendo em vista que ao aprender os comportamentos que diferenciam os papéis sociais dos meninos e das meninas, José estabelecerá relacionamentos mais íntimos e duradouros com as demais crianças, sejam elas do mesmo gênero ou não, podendo estes relacionamentos ser iniciados no contexto do recreio escolar da escola inclusiva.

Quadro 5 – Relação estabelecida durante a Brincadeira

| ALUNOS | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|--|
| | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| RELAÇÃO ESTABELECIDA | <u>C-C</u> – 12min e 28s ou 67,4% | <u>C-C</u> – 0 | <u>C-C</u> – 19min e 53s ou 100% | <u>C-C</u> – 25min e 36s ou 57,5% |
| | <u>C-A</u> – 0 | <u>C-A</u> – 1min e 30s ou 100% | <u>C-A</u> – 0 | <u>C-A</u> – 0 |
| | <u>C-A-C</u> – 6min e 02s ou 32,6% | <u>C-A-C</u> – 0 | <u>C-A-C</u> – 0 | <u>C-A-C</u> – 18min e 56s ou 42,5% |
| TOTAL | 18min e 30s | 1min e 30s | 19min e 53s | 44min e 32s |

C-C = CRIANÇA – CRIANÇA; C-A = CRIANÇA – ADULTO; C-A-C = CRIANÇA – ADULTO – CRIANÇA.

Quanto à relação estabelecida, identificamos que Bia, Lara e Pedro estabeleceram a maior parte das relações durante a brincadeira somente com crianças, 67,4%, 100% e 57,5%, respectivamente. No entanto, José interagiu somente com um adulto durante todo o período da observação. A partir destes números, ressaltamos que somente Lara realizou todas as brincadeiras apenas com crianças. Bia e Pedro também brincaram com outras crianças, mas com a mediação do adulto.

No conjunto de brincadeiras mediadas pelos adultos, observamos que foram dirigidas, sendo as brincadeiras de roda as que mais eles utilizaram durante os recreios. Assim, algumas vezes, as professoras de Bia e Pedro iniciavam o brincar, mediando as atividades e, posteriormente, deixavam as crianças brincando sozinhas em grupo. Este comportamento por parte das professoras é muito apropriado, visto que estimula o brincar, ensinando como se procede a brincadeira, deixando, por sua vez, as crianças brincando livremente.

De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), é necessário existir uma lógica no momento da realização das brincadeiras dirigidas, devendo haver uma ocasião oportuna que seja condizente com a atividade que se deseja realizar. As brincadeiras devem ter temas relacionados ao desenvolvimento infantil, para que sejam mais ricas e estimulantes. Assim, os professores, de maneira intencional, precisam elaborar objetivos e buscar atingi-los. Conforme as autoras (2006, p. 176), “[...] intervir na brincadeira nunca dá certeza do que vai acontecer, mas deve ser assegurada a intenção de a atividade continuar a beneficiar o grupo”.

Deste modo, o adulto pode provocar as brincadeiras, organizando o espaço, intervindo sempre com o objetivo de levar as crianças a realizarem-nas de diversas formas, atuando somente como provocador, sem obrigar os alunos, apenas convidando-os, deixando-os livres para escolherem as brincadeiras ou brinquedos que desejarem. Queiroz, Maciel e Branco (2006) mostram ainda que o adulto precisa ter cuidado ao respeitar o ritmo e o brincar da criança. A intervenção, ou seja, a brincadeira direcionada ou estimulada deve ser feita de maneira sutil, já que é difícil o adulto participar sem destruir a atividade: “[...] é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.” (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 177).

As autoras apresentam contribuições importantes quando expõem que a estratégia para se realizar bem a intervenção deve ser pautada na observação do brincar das crianças. Deve-se, com esta atitude, respeitá-las, conhecer sua cultura, seus interesses, suas brincadeiras, para que se possa participar de maneira mais eficaz. Outra forma de melhorar as condições do brincar deve ser através do incentivo à curiosidade da criança, organizando as atividades para que elas descubram as possibilidades que cada material possui (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

No caso de José, as relações estabelecidas durante o brincar foram somente entre ele e um adulto, sendo que esta brincadeira se deu por meio de um diálogo, quando a criança brincava com um telefone de brinquedo, já na penúltima sessão de filmagens em que se realizou a pesquisa.

Não foram percebidas tentativas por parte dos adultos em promover as interações,

muito menos em direcionar as brincadeiras que facilitariam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua aceitação e inclusão.

A inclusão, neste caso, fica completamente prejudicada, tendo em vista que a real inclusão não representa somente inserir a criança com deficiência no espaço físico da escola. Ao contrário, a inclusão ultrapassa esta idéia, ela insere-se num sentido mais amplo que envolve as relações estabelecidas pelos sujeitos deste contexto.

Carvalho (2008, p. 98) mostra que umas das dimensões mais significativas do contexto inclusivo diz respeito às atitudes das pessoas. Nas palavras da autora, "[...] não se trata de inserir fisicamente [...] expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem nelas, verdadeiramente integradas." Todos devem estar preocupados com o modo como ocorre a interação das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas e na comunidade.

Quadro 6 – Tipo de Brincadeira

| ALUNOS | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| TIPO DE BRINCADEIRA | 1. Faz de Conta: 1.2. Cuidar: 7min e 37s ou 37,5% ; 1.3. Fantasia: 2,3% ; 1.4. Realidade: 0 2. Jogos: 2.1. Movimentos Físicos: 9min e 59s ou 49% ; 2.2. Outros jogos*: 2min e 16s ou 11,2% | 1. Faz de Conta: 1.2. Cuidar: 0 1.3. Fantasia: 0 1.4. Realidade: 47min e 54s ou 100% 2. Jogos: 2.1. Movimentos Físicos: 0 2.2. Outros jogos*: 0 | 1. Faz de Conta: 1.2. Cuidar: 0 1.3. Fantasia: 2min e 33s ou 11% ; 1.4. Realidade: 0 2. Jogos: 2.1. Movimentos Físicos: 16min e 06 s ou 69,2% ; 2.2. Outros jogos*: 4min 29s ou 19,8% | 1. Faz de Conta: 1.2. Cuidar: 0 1.3. Fantasia: 6min e 20s ou 9,8% ; 1.4. Realidade: 6min e 44s ou 10,4% 2. Jogos: 2.1. Movimentos Físicos: 51min e 44s ou 79,8% 2.2. Outros jogos*: 0 |
| | TOTAL | 20min e 20s | 47min e 54s | 23min e 14s |

*Bia (Jogos de encaixe, chinelo, palito, chave) * Lara (Baralho, massa de modelar e brincadeiras com planta).

Em relação ao tipo de brincadeira, percebemos que os alunos participantes apresentaram evidências de brincadeiras de faz de conta que, conforme Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 219) representam “[...] toda brincadeira que transcende o limite da realidade,

ocorrendo dentro do contexto da fantasia [...] há a substituição/transformação de um objeto por outro ou de uma pessoa por uma personagem, com a qual a criança utiliza sua criatividade e sua imaginação.”

Sobre isto, questionamos acerca de como uma criança com síndrome de Down pode apresentar este brincar, se apresenta um déficit cognitivo e o brincar de faz de conta requer a simbolização.

Victor (2002), em pesquisa realizada sobre o brincar de crianças com síndrome de Down, identificou que estas realizavam freqüentemente brincadeiras de faz de conta. Brincavam com representações de papéis, dramatizando atividades domésticas, como o brincar de cozinheiro(a), além de representar atividades que correspondiam às profissões, como o brincar de professor(a). Além disso, brincavam com a construção de situações fictícias da realidade. No entanto, o estudo demonstrou também que elas apresentavam algumas dificuldades em prosseguir com a representação ou situação imaginária, em virtude do seu entendimento da realidade ser pouco eficiente. A autora esclarece que as interações sociais facilitam o aprendizado destas brincadeiras, acentuando que a falta de metodologias educacionais que incentivem esta forma de brincar pode prejudicar o desenvolvimento da criança.

Ainda, sobre o brincar de faz de conta das criança com síndrome de Down, ressaltamos que Caldeira e Oliver (2007) também identificaram estas atividades em seus estudos, relatando que as crianças brincavam de representar papéis.

Vygotsky (1998) aponta que a criança com necessidade educacional especial, por ter em seu desenvolvimento as mesmas leis que regem o desenvolvimento das outras crianças sem deficiência é capaz de realizar brincadeiras de faz de conta. Entretanto, para que isto ocorra faz-se necessário que seja dada oportunidade à criança, que ela receba estimulação suficiente para desenvolver esta habilidade, passando da educação focada somente na aquisição das funções elementares para uma educação baseada na aquisição de funções psicológicas superiores.

No caso do nosso estudo, identificamos o faz de conta nas brincadeiras realizadas pelas quatro crianças participantes. Em relação à Bia, observamos que ela realizava tanto o brincar de cuidar, 37,5%, quanto o brincar de fantasia, cerca de 2,3% do tempo total da brincadeira. O brincar de cuidar é identificado quando as crianças brincam representando um cuidado efetivo, podendo ser tanto os cuidadores, quanto o alvo de cuidados.

Percebemos que Bia foi o alvo do cuidado em todos os momentos em que este tipo de brincadeira ocorreu, sendo constantemente chamada de “bebê” pelas demais crianças que

interagiam com ela e que tinham a mesma idade. Acreditamos que Bia, por possuir a síndrome de Down acompanhada de cardiopatia, por ser o primeiro ano dela na escola e pelo comportamento dos professores que tentavam incluí-la, afirmaram para as outras crianças que ela era um bebê e que necessitava de cuidados.

A proteção por parte dos companheiros escolares pode ter consequências tanto positivas, quanto negativas. Elas serão positivas se houver aceitação da criança no grupo de pares, se houver ajuda para a realização de algumas tarefas e se a criança participar de todas as atividades realizadas. Por outro lado, pode ser negativa se a criança não tiver oportunidade de agir livremente, se for superprotegida, se não puder se desenvolver em relações sociais e se não participar das mesmas atividades que as demais, dentre outros aspectos.

Sobre a superproteção Cunningham (2008) aponta que é difícil não proteger aqueles que apresentam certas dificuldades, porém é preciso que se identifique se esta proteção não está prejudicando o desenvolvimento da criança. Afirma, da mesma forma, que na escola regular, algumas vezes as crianças com desenvolvimento típico podem superproteger a outra com síndrome de Down, impedindo que ela realize algumas atividades. Por essa razão, devemos estar atentos a estes comportamentos das crianças, observando se estas não estão se baseando no modelo de alguém que superprotege a criança incluída.

Ainda acerca da proteção, Cunningham (2008) diz que algumas crianças com síndrome de Down evitam oportunidades de aprendizado, já que consideram determinadas tarefas difíceis e desmotivadoras. Desta maneira, entram em interação com outras pessoas buscando ajuda para a resolução destas atividades e, em função disto, acabam se distraindo e considerando as pessoas e os brinquedos mais motivadores que a tarefa, chegando, algumas vezes a abandoná-la. Nesta hora é fundamental que a criança não seja poupada e que seja direcionada para a resolução da atividade.

A respeito do brincar de fantasia (finalidade de representar personagens e situações fictícias, sub-categoria presente na brincadeira de faz de conta) realizado por Bia, vale ressaltarmos que ao brincar com outra, ela representou o personagem de um monstro, ao simular “pegar” a sua companheira de brincadeira.

Bia, durante o recreio realizou também jogos de movimentos físicos (tipo de brincadeira mais realizado pela criança participante, 49%), considerados por Carvalho, Alves e Gomes (2005) como jogos que estimulam a realização de movimentos amplos, tais como brincadeiras de roda, travessia de túnel de brinquedo, dentre outros.

Identificamos, da mesma forma, a utilização de outros modos de brincadeiras e a utilização de outros tipos de objetos por Bia, (cerca de 11,2%), como um chinelo, um molho

de chaves, jogos de encaixe, um palito, dentre outros, incluídos neste quadro pela categoria “Outros Jogos”, já explicitada anteriormente.

Vale destacarmos que isto se deu por que havia pouquíssima disponibilidade de brinquedos no momento do recreio de Bia, o que a levou a brincar com um chinelo e com um palito, ambos encontrados no pátio. Esta criança ainda brincou com um molho de chaves, dado por uma das professoras.

A disponibilidade de brinquedos às crianças na escola de Bia era rara e quando era havia, ocorria durante um tempo muito pequeno, não dando oportunidade aos alunos de explorarem os materiais. Destacamos que quando os brinquedos eram disponibilizados, havia disputas entre as crianças. Acreditamos que isto acontecia por que estes alunos não estavam habituados a utilizar brinquedos durante o recreio.

Desta forma, quando não havia a disposição destes, as crianças utilizavam outros materiais encontrados pelo pátio. Assim, pedaços de madeira, de telhas, papéis, entre outros, eram aproveitados pelas crianças como brinquedos.

Kishimoto (2001) afirma que a presença de brinquedos e sua utilização pelas crianças dentro das escolas é fundamental para que estas se apropriem de conhecimentos por meio da ludicidade. A ausência destes objetos revela o despreparo dos profissionais de educação infantil e a falta de infraestrutura adequada para uma educação satisfatória. Segundo a autora, a ausência de brinquedos coloca em xeque as concepções que os educadores possuem sobre a infância, fato que prejudica a educação e, conseqüentemente, o aprendizado destes indivíduos. Percebe-se, portanto, que embora o currículo e os referenciais teóricos apontem o brincar e a utilização de brinquedos como essenciais para a educação da criança, isto por si só não garante a mudança nas práticas pedagógicas.

No caso de José foram identificadas somente brincadeiras de realidade, correspondentes ao grupo de brincadeiras de faz de conta em que as crianças brincam imitando papéis sociais estabelecidos ou quando imitam situações da realidade, como mover um helicóptero, um carrinho etc. (CARVALHO, ALVES E GOMES, 2005). Ele brincou de carrinho, de falar ao telefone e com um boneco, apresentando esta forma de brincar durante toda a observação, ou seja, em 100% das brincadeiras.

Nesse sentido, não percebemos variações nas brincadeiras realizadas por José, nem disposição dos professores para promover outros tipos de brincadeiras e oferecer outros brinquedos. Sabemos que quanto mais contato a criança tiver com diferentes tipos de materiais, maiores são as chances que ela tem de se desenvolver. Vygotsky (1998) sugere que é necessário promover brincadeiras e atividades que estejam além de nível de

desenvolvimento da criança, sempre tendo o adulto como colaborador. Assim, seria fundamental que os professores de José estimulassem-no com a promoção de outras atividades de modo a facilitar seu desenvolvimento.

No caso de Lara, identificamos que ela brincou de fantasia, 11%, quando imitou um monstro numa situação de brincadeira de “pega-pega”. Em outras ocasiões, brincou de imitar um cachorrinho com as colegas.

Mais do que brincar de fantasia, Lara brincou com a realização de movimentos físicos, 69,2%, tais como brincar de bola, de subir e de se balançar em manilhas existentes no pátio da escola, de “pega-pega”, de “esconde-esconde”, dentre outras. Quanto aos “Outros Jogos”, Lara brincou durante 19,8% do tempo total das brincadeiras com massa de modelar, com figuras em cartas de baralho, cuja brincadeira é denominada “Bafo”, além de brincar com uma planta que existia no canto do pátio.

Em relação ao brincar de Pedro, observamos que ele brincou de fantasia, 9,8%, igualmente imitando um monstro ao simular “pegar” as crianças com quem brincava. Este tipo de brincar também, foi identificado durante sua participação na estória dos “Três Porquinhos” em que brincou de ser um dos personagens – atividade mediada pela professora. Pedro brincou, ainda, de realidade, cerca de 10,4%, ao brincar com um avião, com um telefone e com um outro objeto em que simulava tocar um tambor.

Pedro, da mesma forma que Lara, brincou muito com movimentos físicos, 79,8%, ao realizar brincadeiras de “pega-pega” e brincadeiras de roda. Estas brincadeiras de roda eram, em sua maioria, dirigidas pelas professoras.

Destacamos que as brincadeiras que envolvem jogos que estimulam movimentos físicos mais amplos ou atividades esportivas são percebidas nas brincadeiras realizadas por crianças de mesma faixa etária de Lara e Pedro, ou seja, de mais de cinco anos de idade. Sobre este aspecto Vygotsky (1998) revela que as brincadeiras, para as crianças que estão na fase escolar são predominantemente do tipo atlética, ou seja, envolvem a realização de movimentos corporais mais amplos, envolvendo coordenação motora geral ou grossa.

Quadro 7 – Estilo de Interação durante o Brincar

| ALUNOS | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| ESTILOS DE INTERAÇÃO | Solitário – 1min e 50s ou 9% | Solitário – 13min e 37s ou 28,5% | Solitário – 3min e 21s ou 14,4% | Solitário – 0 |
| | Independente – 0 | Independente – 32min e 31s ou 67,8% | Independente – 0 | Independente – 11min e 34s ou 17,8% |
| | Assimétrico – 5min e 46s ou 28,3% | Assimétrico – 16s ou 0,5% | Assimétrico – 3min e 28s ou 15% | Assimétrico – 8min e 42s ou 13,4% |
| | Complementar – 12min e 26s ou 62,7% | Complementar – 1min e 30s ou 3,2% | Complementar – 16min e 25s ou 70,6% | Complementar – 44min e 32s ou 68,8% |
| TOTAL | 20min e 20s | 47min e 54s | 23min e 14s | 64min e 48s |

Quanto ao estilo de interação, representado pelo modo como o sujeito interage durante o brincar, verificamos que as crianças apresentaram os tipos de estilos sugeridos por Carvalho, Alves e Gomes (2005) que correspondem ao estilo solitário (quando a criança brinca longe das outras, sem dar atenção ao que as outras estão fazendo), ao independente (quando brincam próximas, mas não tentam influenciar a outra), ao assimétrico (quando brincam próximas e tentam influenciar a outra) e ao complementar (quando há reciprocidade nas brincadeiras).

Bia, Lara e Pedro realizaram mais brincadeiras no estilo de interação complementar, 62,7%, 70,6% e 68,8%, respectivamente, provavelmente em decorrência de certas características de seu brincar. Em relação ao estilo solitário, dos quatro, somente Pedro não o exibiu, sendo que Bia o revelou em 9% das brincadeiras, José em 28,5% e Lara em 14,4%.

Quanto ao estilo independente, José foi o que mais o demonstrou, 67,8%, já que brincava sozinho próximo a outras crianças, mas não tentava interferir nas brincadeiras delas, nem elas na sua. Pedro também exibiu este estilo de interação, em 17,8%, ao passo que Bia e Lara não o demonstraram.

As quatro crianças apresentaram também o estilo de interação assimétrico. Assim, Bia foi a que mais o apresentou (28,3%), pois houve a tentativa de interferência das outras crianças na brincadeira dela. Logo em seguida vem Lara com 15%, e, em seguida, Pedro, com 13,4%, representado pelo fato de tentarem influenciar as brincadeiras dos demais e, da mesma

forma, de haver a tentativa por parte das demais crianças de influenciar as atividades deles. José apresentou este estilo em apenas 0,5%, pois pouco tentou interferir nas brincadeiras dos outros, assim como houve pouca tentativa por parte dos demais alunos.

Qualquer estilo pelo qual as crianças interajam (solitário, independente, assimétrico ou complementar) é capaz de demonstrar como elas estão sendo aceitas pelos demais companheiros e como costumam se relacionar quando brincam. Assim, a presença de mais brincadeiras de estilo complementar revela que a criança, no caso aquela com síndrome de Down, é aceita e atua durante as brincadeiras.

Nesta pesquisa, percebemos que Lara, Pedro e Bia brincaram mais frequentemente com este estilo de interação. Estas crianças eram solicitadas durante as brincadeiras, evidenciando sua aceitação pelas demais. No caso de Bia, percebemos que existia a aceitação mais baseada no cuidado, como se ela fosse um bebê que necessitasse de atenção. O curioso nisto é que as outras crianças eram da sua idade. O que de fato levava ao cuidado era a presença da síndrome de Down, além do fato de que as professoras estimulavam esse comportamento.

No caso de Lara, observamos que ela era solicitada a participar das brincadeiras espontaneamente, o que demonstra que era aceita pelos companheiros, sendo tratada como igual pelos demais alunos. O mesmo ocorria com Pedro, o que evidencia sua aceitação pelos coleguinhas. Os outros estilos de interação apresentados por estas crianças não foram revelados em número superior aos notificados para o estilo complementar, como apresentado anteriormente. O estilo solitário utilizado por Bia e Lara ocorreu em certas situações, no entanto, logo eram interrompidos, em sua maioria, por outras crianças. Já o estilo independente, considerando estes três alunos, foi apresentado somente por Pedro, quando realizava alguma atividade e fazia questão de não ser interrompido, não sofrendo a interferência dos demais. O estilo assimétrico foi visto em várias ocasiões: no momento em que as crianças tentavam entrar na brincadeira das outras ou, ainda, quando havia disputas e doações de brinquedos, que ocorriam tanto por parte das próprias crianças com a síndrome, quanto daquelas sem tal condição.

No caso de José, percebemos que o estilo complementar, em que há reciprocidade nas brincadeiras, não foi realizado com qualquer criança, aspecto que pode sinalizar a sua rejeição por parte dos demais, na hora das brincadeiras. Fundamentamos esta afirmação na fala de sua professora, quando revela que as crianças só se aproximam de José para pegar algum brinquedo que ele trouxe de casa.

Observamos, ainda, que esta criança brincava mais por no estilo independente, em

que os sujeitos brincam próximos uns dos outros, sem interferir nas respectivas brincadeiras. Acreditamos que isso ocorria em razão do pequeno espaço do pátio (aspecto já destacado quando caracterizamos as instituições no capítulo referente à Metodologia), José se posicionava próximo às crianças, apresentando este estilo de interação. Isto pode ser claramente evidenciado, pois percebemos que quando ele se aproximava ou tocava de maneira não intencional em alguns alunos, estes reclamavam e pediam para ele se retirar. Esta constatação aponta novamente para o que já foi mencionado anteriormente sobre as interações de José, o fato de que ele brincava grande parte das observações sozinho.

Quadro 8 – Caráter Social durante a interação social total

| ALUNOS | | | | |
|----------------|---|---|--|---|
| CARÁTER SOCIAL | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| | <u>Agonístico</u> – 31s ou 0,6% | <u>Agonístico</u> – 1min e 06s ou 9,2% | <u>Agonístico</u> – 16s ou 0,4% | <u>Agonístico</u> – 2min e 56s ou 3,7% |
| | <u>Pró-Social</u> - 82min e 20s ou 99,4% | <u>Pró-Social</u> - 10min e 52s ou 90,8% | <u>Pró-Social</u> - 74min e 45 s ou 99,6% | <u>Pró-Social</u> - 78min ou 96,3% |
| TOTAL | 82 min e 51s | 11min e 58s | 75min e 01s | 80min e 56s |

O caráter social, da mesma forma, foi verificado nestas observações. Esta categoria “[...] abrange uma regulação mútua entre os organismos, ou seja, estes possuem a propriedade de regular e de serem regulados pelo seu co-específico” (CARVALHO, ALVES E GOMES, 2005, p. 220). Assim, observamos os estilos agonístico e pró-social. O agonístico corresponde àquelas interações que em que as crianças desempenham ações de disputas, agressividade, competições. Já o caráter pró-social consiste em relações que envolvem amizade, afinidade e cooperação.

Neste estudo, percebemos a ocorrência do tipo de caráter social em todas as interações sociais, não somente no brincar, como fizemos nas categorias acima. Neste sentido, vale afirmar que percebemos que todas as crianças participantes apresentaram na maioria das interações este caráter. Apesar das diferenças entre as crianças ser muito pequena em termos percentuais, ressaltamos que Lara foi a que mais apresentou o caráter pró-social, 99,6%. Bia vem logo depois com 99,4%, seguida por Pedro 96,3% e, por último, José, 90,8%. Uma observação pertinente é a de que José, apesar de não ter brincado com outras crianças, interagiu algumas vezes com elas, como por exemplo, ao receber e dar um brinquedo, ao ser

tocado pelas crianças e ao tocá-las etc.

Quanto ao caráter agonístico, apesar de ter sido registrado pouquíssimas vezes, foi verificado com mais frequência nas relações estabelecidas por José, 9,2%, quando disputava o brinquedo com outra criança. Este fato também foi identificado na entrevista realizada com sua professora, que revelou que ele, em certos momentos, era agressivo com os pares.

Pedro apresentou em 3,7% das interações o caráter agonístico. Apesar de Pedro ter apresentado mais este caráter que José (elemento representado pelos empurrões, puxões de cabelo, disputas por brinquedos etc.), proporcionalmente em relação ao tempo de observação, José acabou realizando de forma mais frequente estas ações. Já Bia apresentou-as em 0,6% e Lara em 0,4% das interações. Esta categoria foi identificada, na maioria das vezes, quando as crianças disputavam brinquedos.

Carvalho, Alves e Gomes (2005), em sua pesquisa, detectaram com mais frequência a presença do caráter pró-social nas interações entre crianças com desenvolvimento típico.

Isto foi identificado, da mesma forma, neste estudo, durante as interações entre as crianças com síndrome de Down e as sem a síndrome, levando-nos a inferir que suas relações não diferem das relações estabelecidas pelos sujeitos considerados “normais”. Igualmente, Caldeira e Oliver (2007) identificaram, em seu trabalho, o caráter pró-social nas brincadeiras paralelas realizadas por crianças com deficiência.

4.3.2 Observações: demais categorias

Neste tópico apresentaremos outras categorias com a finalidade de demonstrar outros elementos importantes para o alcance dos objetivos da pesquisa e para o entendimento do estudo.

Os quadros que serão apresentados revelam outros aspectos referentes ao brincar das crianças participantes que não foram contemplados nos quadros anteriores. Os quadros que serão mostrados a seguir, trazem como categorias os elementos correspondentes à ocorrência do brincar durante o recreio, a sua duração, além de revelar a quantidade de iniciativas tomadas para o brincar e seu término.

Quadro 9 – Ocorrência do Brincar

| ALUNOS | | | | |
|-----------------------|--|--|---------------------------------------|--|
| | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| OCORRÊNCIA DO BRINCAR | <u>Sim</u> – 20min e 20s ou 14,1% | <u>Sim</u> – 47min e 54s ou 43,7% | <u>Sim</u> – 23min e 14s - 14% | <u>Sim</u> – 64min e 48s ou 57,3% |
| | <u>Não</u> – 123min e 48s ou 2h e 3min ou 85,9% | <u>Não</u> – 61min e 44s ou 56,3% | <u>Não</u> – 142min e 26s 86% | <u>Não</u> – 48min e 17s ou 42,7% |
| TOTAL | 144min e 08s | 109min e 38s | 165min e 40s | 113min e 05s |

Tendo em vista a primeira categoria, a “Ocorrência do Brincar”, a criança que mais brincou foi Pedro, cerca de 57,3% do tempo total contabilizado. Ele realizava geralmente brincadeiras que exigiam uma movimentação física maior, privilegiando a estimulação de movimentos amplos. As atividades eram realizadas, em sua maioria, em políades, grupos mistos, com estilo complementar e de caráter pró-social, como observamos acima. Ainda, foram realizadas atividades de forma livre por esta criança, além de brincadeiras dirigidas pelas professoras.

O participante que menos apresentou o brincar foi Lara, com 14%, apesar de ter estabelecido esta relação em grande parte do tempo com políades, com grupos mistos e somente com crianças, apresentando mais o estilo complementar e o caráter pró-social, vistos nos quadros anteriores. Esta característica de Lara acentua o que Vygotsky (1998) aponta. Para ele, como afirmado anteriormente, o que é importante não é a quantidade de interações e, sim, a qualidade, especialmente, para as crianças com necessidades educacionais especiais.

Em relação à José, ressaltamos que, mesmo brincando muito tempo sozinho, fato evidenciado nos quadros já analisados, brincou mais que Bia. Deste modo, durante 43,7% do tempo total José brincou e, Bia realizou esta atividade em 14,1% do seu tempo total de observação.

No entanto, Bia o fez, na maioria das vezes, em políades, em grupos mistos, com e sem a intervenção dos adultos, apresentando mais o estilo de interação complementar e o caráter pró-social. No caso de José, não foram percebidas tais características. Ele brincou, a maior parte do tempo sozinho, e, quando realizou a brincadeira, foi com um adulto, do sexo feminino. Vale ressaltarmos, ainda, que José apresentou mais o estilo de interação independente e o caráter pró-social.

Quadro 10 – Duração da Brincadeira

| ALUNOS | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| DURAÇÃO DA BRINCADEIRA | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| | <u>Brincar só</u> - 1min e 50s ou 9% | <u>Brincar só</u> - 46min e 54s ou 98% | <u>Brincar só</u> - 3min e 21s ou 14,4% | <u>Brincar só</u> - 20min e 16s ou 31,3% |
| | <u>Brincar acompanhado</u> - 18min e 30s ou 91% | <u>Brincar acompanhado</u> - 1min e 30s ou 2% | <u>Brincar acompanhado</u> - 19min e 53s, 85,6% | <u>Brincar acompanhado</u> - 44min e 32s ou 68,7% |
| TOTAL | 20min e 20s | 47min e 54s | 23min e 14s | 64min e 48s |

Quando houve o brincar, observamos a sua duração. Neste contexto, ressaltamos que a criança que passou mais tempo brincando sozinha, como evidenciamos antes, foi José, cerca de 98%. A que menos brincou sozinha foi Bia, 9% do tempo do brincar. Já Lara e Pedro brincaram sozinhos, respectivamente, 14,4% e 31,3%. Em relação ao brincar acompanhado, os dados, evidentemente, foram contrários aos identificados para o brincar sozinho. Deste modo, a criança que mais brincou acompanhada foi Bia (91%), seguida de Lara (85,6%), de Pedro (68,7%) e, por último, de José (2%).

Neste sentido, estes resultados podem ser relacionados com o que Vygotsky (1997) afirma sobre a importância das interações sociais. Com o brincar acompanhado há maiores probabilidades de se promover o desenvolvimento do indivíduo. Conforme a fala das professoras, Lara e Pedro (apresentaram, na maioria das vezes, o comportamento de brincar acompanhado) não possuíam dificuldades em se relacionar com os demais, participavam das mesmas atividades que os pares, sem apresentar maiores problemas, sendo aceitos pelos mesmos.

Pedro apresentou, durante as observações, comportamentos positivos em relação às interações com os grupos: era bastante ativo, procurava o contato das crianças, além de ser procurado para interagir. Acreditamos que, em razão deste fato, esta criança foi a que menos ficou sozinha durante as observações.

Conforme Moraes, Otta e Scala (2001), as crianças mais extrovertidas são, geralmente, consideradas mais populares pelas demais, mesmo que, algumas vezes, apresentem comportamentos pouco desejados. Desta maneira, as mais populares são constantemente solicitadas para as atividades em grupo.

Lara, por sua vez, buscava estar presente nos grupos de crianças, além de ser procurada, igualmente, por outras, realizando, não só o brincar, mas outras formas de

interação.

No caso de Bia, vale destacarmos que ela ainda está aprendendo a se sentir livre e à vontade no grupo de companheiros, tendo em vista sua pouca idade e, ainda, ao fato de que é seu primeiro ano na escola. Apesar de ser a participante que mais brincou acompanhada, destacamos que sua professora relatou certa timidez por parte da aluna, que interrompia o brincar quando percebia que estava sendo observada.

Este aspecto revela que as características de personalidade podem, muitas vezes, direcionar os relacionamentos. Carvalho (2002) aponta que estas características interferem ou determinam as relações dos alunos com e sem síndrome de Down. Segundo a autora, toda atividade humana que necessita de interação social requer que alguns traços individuais sofram adequações e que se adaptem às normas de determinado grupo no qual se estabelecerá esta relação. Quando estas adaptações não são realizadas, o indivíduo sofre e acaba se distanciando das interações.

Nesse sentido, Bia por não saber lidar algumas vezes com o excesso de cuidado e de observação pelos demais, acabava se sentindo intimidada, não interagindo de maneira espontânea.

José, ao contrário de Bia, brincou muito tempo sozinho, evidenciando sua rejeição por parte do companheiros escolares. Não era procurado, nem procurava contatos com as outras crianças, nem havia, por parte dos professores, a promoção das interações sociais entre as crianças.

Quadro 11 – Iniciativas para começar a Brincadeira

| ALUNOS | | | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------|--|--------------------------------------|
| INICIATIVAS PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| | <u>Da criança com SD</u> - 5 ou 25% | <u>Da criança com SD</u> - 0 | <u>Da criança com SD</u> - 14 ou 87,5% | <u>Da criança com SD</u> - 36 ou 68% |
| | <u>Da criança sem SD</u> - 10 ou 50% | <u>Da criança sem SD</u> - 0 | <u>Da criança sem SD</u> - 2 ou 12,5% | <u>Da criança sem SD</u> - 8 ou 15% |
| | <u>Do Adulto</u> - 5 ou 25% | <u>Do Adulto</u> - 1 ou 100% | <u>Do Adulto</u> - 0 | <u>Do Adulto</u> - 9 ou 17% |
| TOTAL | 20 | 1 | 16 | 53 |

Sobre as iniciativas para começar a brincadeira, vale realçar que no caso de Bia houve

mais iniciativas tomadas pelas crianças sem a síndrome de Down, cerca de 50%. Bia só realizou 25% das iniciativas, mesmo número identificado para as iniciativas tomadas pelos professores. Este fato pode ser atribuído à aceitação e ao excessivo cuidado que as demais crianças tinham com ela, solicitando muitas vezes que ela participasse das brincadeiras.

José, no entanto, não tomou nenhuma iniciativa para começar a brincadeira, nem seus companheiros de recreio, fato já verificado nos outros quadros que identificaram que tal criança não brincou com as outras. A única iniciativa tomada foi pelo adulto, presente no momento do brincar.

Ao contrário, Lara foi quem mais tomou iniciativas para a brincadeira, 87,5%. As demais crianças iniciaram-na cerca de 12,5%. Nenhuma brincadeira de Lara foi iniciada por adultos.

No caso de Pedro, observamos que as iniciativas foram tomadas, em sua maioria, por ele próprio, 68%, contra 15% das iniciativas tomadas pelas demais crianças e 17% pelos adultos.

Acentuamos que tais crianças, Lara e Pedro apresentam mais comportamentos de iniciativa para a brincadeira, pois são crianças bem aceitas em seu grupo de pares, além de participarem ativamente das atividades realizadas pelas professoras. Devemos, no entanto, considerar que Lara e Pedro são crianças com mais idade e há mais tempo frequentam a escola regular. Desta forma, já conhecem os professores, os alunos, já entendem a dinâmica da escola e se sentem livres para agir durante o recreio.

Bia, no entanto, frequenta a escola pela primeira vez. Este ambiente, para ela, é novo, assim como as interações com seus colegas e com os outros adultos – está, portanto, conhecendo toda a dinâmica escolar. Vale ressaltar que, de acordo com o relato de sua professora, a mãe de Bia afirmou que ela, em casa, interage de maneira satisfatória com a sobrinha de mesma idade, brincando e cantando, o que evidencia que a criança ainda está se adaptando ao ambiente escolar, descobrindo relações sociais novas e com pessoas diferentes. Isto pode ter afetado sua iniciativa em começar as brincadeiras, aspecto demonstrado nos dados expostos.

Por outro lado, José já estuda em sua escola pelo segundo ano consecutivo. Supomos, portanto, que ele já conhece a dinâmica da escola, da classe, dos recreios, conhece os demais alunos e professores. Desta maneira, ele já deveria estar familiarizado com os acontecimentos do convívio escolar, apresentando certa iniciativa para começar as brincadeiras com os colegas. No entanto, o que observamos não foi isto. Nenhuma criança tomou a iniciativa de brincar com José e nem ele procurou brincar com as demais.

Acreditamos que José não buscou a interação por que não sentia, realmente, este interesse. Sabemos, por outro lado, que as interações sociais são importantíssimas para o desenvolvimento pleno do indivíduo, sendo essencial para o aprendizado da criança com necessidade educacional especial. Quem, neste caso, deveria promover e mediar estas interações entre José e as outras crianças, motivando o seu interesse em brincar acompanhado seria sua professora, que atuaria ensinando José a se relacionar com os demais, promovendo, conseqüentemente, sua aceitação.

Carvalho (2002) trata muito bem deste aspecto em seu trabalho, quando afirma que a atitude do professor é permeada em todos os grupos, já que a turma de alunos acaba incorporando e adotando a postura deste educador. Assim, se este apresenta descaso frente às interações do aluno com necessidade educacional especial, se não possui expectativas positivas em relação ao desenvolvimento de tal criança e se espera o ano letivo passar para o aluno mudar de turma e, finalmente, manter-se longe do “problema”, acaba perpetuando o preconceito e a exclusão em um lugar que, teoricamente, deveria acolher e educar esta criança. “Este agir do professor sobre o grupo ou com o grupo, é percebido por nós como determinante na direção da interação e, portanto, favorecendo ou não a aceitação.” (CARVALHO, 2002, p. 76).

O professor, neste sentido, indicará ou sinalizará as atitudes dos alunos em relação às crianças incluídas. O modo como ele age diante do movimento inclusivo servirá como um modelo para os seus alunos.

Quadro 12 – Iniciativas para o término da Brincadeira

| ALUNOS | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| | BIA, 3 ANOS | JOSÉ, 4 ANOS | LARA, 5 ANOS | PEDRO, 6 ANOS |
| INICIATIVAS PARA O TÉRMINO DA BRINCADEIRA | <u>Da criança com SD</u> – 5 ou 25% | <u>Da criança com SD</u> – 1 ou 100% | <u>Da criança com SD</u> – 9 ou 56,25% | <u>Da criança com SD</u> – 23 ou 43,4% |
| | <u>Da criança sem SD</u> – 12 ou 60% | <u>Da criança sem SD</u> – 0 | <u>Da criança sem SD</u> – 4 ou 25% | <u>Da criança sem SD</u> – 16 ou 30,1% |
| | <u>Do Adulto</u> - 3 ou 15% | <u>Do Adulto</u> – 0 | <u>Do Adulto</u> – 3 ou 18,75% | <u>Do Adulto</u> - 14 ou 26,5% |
| TOTAL | 20 | 1 | 16 | 53 |

Para encerrar as brincadeiras, Bia o fez em 25% das vezes, contra 60% das vezes pelas

crianças sem síndrome de Down e 15% as brincadeiras foram interrompidas pelos adultos. José foi quem interrompeu a única brincadeira que estabeleceu durante o recreio. Lara também interrompeu mais as brincadeiras (56,25%) do que os seus companheiros (25%) e do que os adultos (18,75%). No caso de Pedro, as brincadeiras foram interrompidas mais por ele, 43,4%. As crianças sem a síndrome interromperam 30,1% das vezes e os adultos presentes no momento o recreio interromperam 26,5% das vezes.

Observamos que, em três dos quatro casos estudados, as brincadeiras foram interrompidas mais vezes pelas crianças com a síndrome de Down. Isto pode ter sido desencadeado pela distração, aspecto presente no conjunto de características da síndrome, o que pode ter levado as crianças a trocarem muito rápido de atividade, não chegando a terminar o que começaram.

Conforme Schwartzman (1999), a criança com síndrome de Down, realmente, possui forte tendência à distração, em geral ocasionada por outros estímulos do ambiente, fazendo com que interrompa sua atividade atual para dar início à outra. Este aspecto, portanto, fica evidenciado nesta situação.

Assim, as brincadeiras realizadas nestes casos poderiam ter deixado de ser atrativas para as crianças com a síndrome a partir do momento que se interessaram por outra brincadeira. Sendo, assim, como possuem certa dificuldade em terminar o que começaram, acabaram interrompendo-as.

ENTREVISTAS

As entrevistas, como citamos anteriormente, foram realizadas junto às professoras das crianças com síndrome de Down incluídas nas classes regulares de educação infantil. Os resultados serão expostos, bem como a sua análise, tendo em vista que as respostas das professoras foram distribuídas em categorias pré-estabelecidas tais como "Brincar", tendo como subcategorias a "Concepção do brincar como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem" e a "Concepção do brincar como instrumento de recreação e liberação de emoções"; há ainda, a categoria "Interação Social", sendo suas subcategorias a "Timidez/Cuidado/Proteção" e "Agressividade/Agitação"; a terceira categoria corresponde à "Inclusão Escolar" e suas subcategorias "Rejeição/Exclusão" e "Participação/Aceitação"; além destas, destacamos como quarta categoria "Necessidade de Aperfeiçoamento por parte dos Professores" e, por fim, "Estratégias utilizadas pelos professores para a Promoção da Interação Social e Inclusão Escolar".

4.4 Brincar

4.4.1 Concepção do Brincar como instrumento de desenvolvimento e da aprendizagem

O brincar está diretamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. A partir daí, compreendemos que o brincar deve fazer parte do cenário da educação infantil, apresentando-se como instrumento que auxilie o professor no momento do ensino e da aprendizagem. É fator de importância primordial quando se trata do desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, pertencendo, da mesma maneira, à vida daqueles que possuem algumas necessidades especiais em seu aprendizado.

Através da fala de algumas professoras é possível perceber que elas compreendem o brincar associado à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Assim destacamos:

O brincar é fundamental, principalmente, nessa faixa etária. Acho que desenvolve tudo, todo o intelecto da criança, a coordenação motora, a coordenação [...] tudo. O brincar é fundamental nessa idade [...] Brincar é fundamental pra desenvolver. Acho que, até mesmo antes de existirem as creches, as pré-escolas, as crianças, elas já se desenvolviam brincando, já aprendiam muito brincando e quando elas chegam aqui na escola, elas também não chegam sem saber de nada, muitas mães, elas já trazem, exatamente por conta dessa interação e dessa questão do brincar também. (Bela)

Eu acho importante, por que a partir do brincar, eu digo o brincar com o outro, aquela brincadeira de sociabilidade, social e junto com o outro, a criança vai se desenvolver, tanto afetivamente como, também, cognitivamente (Júlia)

O brincar ele é muito importante para o desenvolvimento intelectual e pra despertar, também, a linguagem oral da criança. Por que quando ela brinca com outras crianças, ela está interagindo, ela está conversando, ela está desenvolvendo várias habilidades. (Lúcia)

É muito importante na educação infantil, porque com a brincadeira, envolvendo a organização, a criança aprende muito mais. Não pode brincar por brincar, solto. Com a brincadeira acompanhada, a criança vai aprender muito mais [...] É importante por que, a criança brincando, ela vai aprender mais. Só que tem que ter brincadeira direcionada, não brincadeira solta. Acompanhada, ela vai aprender muito mais. (Paula)

As professoras compreendem o significado da brincadeira baseado na promoção do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, pois em suas falas está caracterizado o brincar como essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo e para a aprendizagem por meio da brincadeira acompanhada/dirigida. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar e o brinquedo são aliados na promoção da formação da criança. Estes elementos atuam como ferramentas para o avanço do sujeito, já que incidem na zona de desenvolvimento proximal, facilitando o aprendizado, permitindo que ela realize atividades que não poderia realizar sem a utilização do brinquedo.

A brincadeira dirigida e acompanhada, de acordo com o relato da professora Paula, auxilia a criança em seu aprendizado. Conforme Lorenzini (2007), a criança aprende a estabelecer e a reconhecer regras, porém de maneira divertida e prazerosa, podendo-se tanto estimular brincando, quanto brincar estimulando. No estimular brincando, o ponto de partida são as necessidades da criança: tenta-se despertar o seu interesse com uma brincadeira ou brinquedo, para então, estimulá-la. Já brincar estimulando, que se baseia na perspectiva holística, coloca-se o interesse da criança em primeiro lugar. Parte-se da brincadeira já realizada pelo indivíduo, utilizando-a como instrumento educacional.

Na fala da professora Bela, o brincar foi considerado como elemento que pode ajudar no desenvolvimento infantil antes mesmo da criança frequentar a escola. Acredita que as relações com outras crianças é igualmente importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem e de outras habilidades.

Sobre isto, Vygotsky (1998) revela que o aprendizado ocorre desde que a criança nasce e começa a entrar em contato com o mundo a sua volta. Assim, o brincar é, inicialmente, utilizado pela criança para satisfazer suas necessidades, para resolver a tensão de não poder realizar certa tarefa, impossível para a sua idade. Desta forma, a criança acaba por aprender a utilizar sua imaginação, aprendendo regras e a composição dos papéis sociais.

Na interação social que é realizada, primeiramente, no ambiente familiar, a criança irá iniciar o aprendizado da cultura de seu grupo social. Inicialmente, a criança irá incorporar os elementos culturais por meio da interação com os adultos, sendo o brinquedo a principal ferramenta. Conforme Del Prette e Del Prette (1999), os pais são os modelos para muitos comportamentos sociais, pois têm a função de educar estes comportamentos nas crianças. Assim, quando entram na escola, levam consigo estes comportamentos aprendidos que serão somados àqueles que aprenderão no contato com os outros.

A linguagem foi um aspecto citado pela professora Lúcia e é, da mesma maneira, estimulado na brincadeira. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar, o gesto e o desenho

contribuem para o desenvolvimento das funções simbólicas que são fundamentais para a aquisição da linguagem.

Vale destacarmos que as professoras consideram que o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral, são influenciados pela interação social.

Olha, já dizia Vygotsky, que nós somos fruto do meio. A aprendizagem acontece por meio da interação social, e que, pra essa faixa etária, é essencial como a gente está inserindo as crianças em escolas, em outros ambientes, pra que haja esta interação [...] Até por que se a gente tentar ensinar de uma outra forma que não brincando se torna muito mais difícil deles conseguirem aprender. (Bela).

Acima de tudo representa desenvolvimento. Quando a criança interage com outra criança, o desenvolvimento dela é bem maior. (Lúcia)

É muito importante. Tem que haver, tem que haver interação entre as outras, porque a criança sozinha ela não vai aprender, ela vai aprender junto com o colegas. (Paula)

Estas afirmações concordam com aquelas apontadas pelos estudiosos do desenvolvimento que acentuam a importância das interações sociais para a educação e avanço da criança. Assim, a interação será responsável pelo desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos, sendo que a aprendizagem não pode ser explicada sem se considerar este componente.

Conforme Gonçalves (1999), a interação criança-criança é entendida como um sistema sócio-afetivo, fundamental para o desenvolvimento. Ao citar alguns estudos (CAMAIONI, 1980; CARVALHO, 1992, 1989A, 1987B; PEDROSA, 1989; MORAES, 1980; NADEL; BAUDONNIÉRE, 1981; RUBIANO, 1990), a autora aponta que, na interação social que ocorre entre as crianças, desenvolvem-se processos formadores da identidade, da capacidade simbólica e da comunicação. Com a interação, as crianças elaboram e negociam regras, distribuem e assumem papéis, formulam códigos para a comunicação, além de compartilharem significados e conhecimento.

Assim, a criança em interação com os outros, na escola inclusiva, irá se desenvolver de maneira satisfatória, sendo o professor um possível e importante mediador das primeiras interações. Para isto, é preciso que este educador compreenda a importância das interações para o desenvolvimento e aprendizagem, além de entender como pode facilitar o processo de inclusão escolar.

4.4.2 Brincar como instrumento de recreação e liberação de emoções.

O brincar, em alguns momentos, também foi visto relacionado à recreação, à liberação de emoções, sendo atividade que é capaz de dar prazer à criança.

Brincar pra mim é uma forma de recreação, [...] brincar pra mim é uma forma de recreação, de liberação das emoções, das expectativas, um relaxamento mental pra criança. Também, acredito que seja mais ou menos isso [...] É muito importante por que quando, principalmente, na educação infantil, a criança, quando ela vem de casa, ela tem afeto exclusivo da mãe, ela não conhece outro, se ela conhece, conhece pouco, a vivência dela com o outro, com o indivíduo, é muito restrita. Na escola ela tem essa interação, interação maior de sociabilidade, de conhecimento. É tanto que, quando eles chegam aqui, às vezes, a criança chora bastante, porque o conhecimento que ela tem de afetividade é só com a mãe [...] (Júlia)

O brincar é o momento em que a criança libera um pouco o seu corpo, a sua mente, onde ela sente emoção. Pra mim isso é brincar [...] Pode favorecer no momento em que está junto, ali, com outras crianças. (Lúcia)

É muito importante, porque, criança, quando se está falando em criança, está dizendo, brincadeira (Paula)

De acordo com a concepção de Wallon, enfatizada por Dantas (2008), a infância já é, por si só, sinônimo de ludicidade e de brincadeiras. Assim, desde que a criança nasce, aprende de maneira lúdica: ela “brinca” de gorjear, “brinca” de se olhar, exercitando suas possibilidades sensoriais (DANTAS, 2008). O brincar, neste sentido, deve ser reconhecido pelo professor como peça indispensável para a promoção do aprendizado infantil.

O brincar, conforme as professoras, é entendido também como fonte de recreação e liberação de emoções, sendo fundamental para a socialização entre pares. De acordo com Dantas (2008), o brincar, ou seja, a atividade lúdica, estimula atividades em grupo e, ainda, liberação de emoções e de conflitos por meio da vivência simbólica.

No entanto, Vygotsky (1998) revela que o brincar não deve ser considerado somente como ação que leva a criança ao prazer, já que na idade pré-escolar, inúmeras outras atividades dão prazer a ela, como chupar uma chupeta, um pirulito, por exemplo. O brincar, segundo o teórico, deve ser visto como estratégia que a criança utiliza para a reprodução do comportamento social do adulto, pois ela aprende através da imitação dos acontecimentos do

cotidiano, utilizando-se, para isto, da brincadeira que é realizada por meio de situações imaginárias.

A partir da necessidade de realizar as mesmas atividades dos adultos, ou seja, de reproduzir este cotidiano, a criança imagina viver estas situações. Com essa finalidade, o brinquedo entra em cena, para ajudá-la a realizar o seu desejo imediato.

4.5 Interação Social

A superproteção/cuidado, a timidez, a agressividade/agitação das crianças com síndrome de Down nas atividades, foram algumas características que identificamos e que apresentaremos a seguir como subcategorias da categoria maior, Interação Social.

4.5.1 Timidez, Cuidado e Superproteção.

A timidez, o cuidado e a superproteção foram percebidos por algumas professoras nas interações entre seu aluno com síndrome de Down e os demais sem a síndrome. Desta maneira, relataram certa frequência de comportamentos que evidenciaram estas situações. Vejamos a seguir.

Ela [Bia] não interage muito. No começo, ela ficava mais, assim, mais isolada, inclusive tem outra aluna de mesmo nome que é muito “danada” e, às vezes, chamo atenção [...], e acho que ela pensa que é com ela, então, ela não me encara muito, ela não olha pra mim. Quando eu chego perto dela pra falar qualquer coisa, ela abaixa a cabeça. E, no começo, era pior ainda, ela não ia pra rodinha, ela não participava, quer dizer, ela ainda não participa como a gente gostaria que ela participasse, mas ela vai, ela senta na rodinha, de vez em quando, a gente olha assim, ela está batendo palma, está querendo cantar, está fazendo gesto, e no começo era bem pior. Agora, assim, na hora das brincadeiras que envolvem todos os meninos, ela fica no cantinho dela, ela não se envolve muito, não. Ela interage, mas, quando ela se sente mais a vontade, mais livre, que não seja, por exemplo, numa rodinha, quando todo mundo está se olhando, está se vendo, ela não interage muito, não. Agora, quando ela se sente mais livre, aí ela se aproxima das meninas, mas também, não por muito tempo [...] Assim, no coletivo muito difícil. Com outras crianças ela não gosta de muito chamego, as meninas ficam lá insistindo pra brincar com ela, ela não gosta, ela acaba batendo na menina, mas, às vezes, quando ela simpatiza com alguém, ela fica mexendo com a menina, passando a mão na cabeça, beija, às vezes [...] Ao meu ver sim [há aceitação], inclusive quando está acontecendo alguma coisa com ela, eles vão, quando eles não conseguem,

não alcançam o material dela, eles chamam a gente [...]. Eles têm cuidado com ela [...] Ela brinca com outros alunos. Nos momentos em que ela se sente livre, ela mesma procura, mas, pros meninos virem e pegarem na mão dela e levar pra brincar, ela não vai. Ela fica no cantinho dela mesmo [...] Ela fica lá, mas sempre a questão do se sentir livre, se sentir a vontade, quando ela percebe que a gente já olha pra ela, ela já muda, ela abaixa a cabeça e pára de fazer o que estava fazendo. (Bela)

Ela [Lara] interage [...]. Agora, ultimamente, ela tem interagido bem melhor, mas, assim, ela pouco conversa, ela pouco interage, mesmo assim, que eu interfira – de vez em quando, eu interfiro, convido alguns colegas pra convidá-la pra participar das brincadeiras. Então, pouquíssimo tempo ela passa ali, junto, logo se dispersa, porque tem uma dificuldade na linguagem. Então, as próprias crianças, por elas mesmas, elas percebem que tem algo ali de diferente. De modo especial, ela interage com uma aluna, tanto que é aquela interação onde a menina busca muito proteger ela. A gente percebe, assim, que há uma proteção, por até a outra pensar assim, refere-se assim: “tia é um bebê!”, se refere a um bebê. Então, até busco tirar isso um pouco dela, mas eles percebem a diferença. Elas interagem, principalmente, no momento da recreação, a hora do recreio, que aqui a gente faz o recreio em pátio livre, então, elas interagem bem mais nesse momento. (Lúcia)

Os meninos, eles não batem nele [Pedro]. Têm respeito. Até porque no dia que ele entrou na escola, eu falei: “ele é especial, ele é especial igual a vocês, ele é especial. Vamos cuidar dele, ele se operou agora do coração.” Agora as demais crianças têm o maior cuidado com ele, mesmo que ele empurre, os meninos não batem nele de jeito nenhum. (Paula)

A timidez é um aspecto bastante presente na interação de Bia com os demais. Percebemos que há mais interação social entre a criança e as demais quando os professores não estão dando tanta atenção a ela, levando-a a se sentir mais livre para a realização das brincadeiras. Assim, podemos inferir que o retraimento social desta criança é causado pela observação dos adultos durante suas tentativas de brincadeiras, provocando, então, a timidez.

Este caso traz, ainda, outra particularidade que deve ser considerada: refere-se ao início do processo de escolarização da criança. A escola, por ser um ambiente novo é, muitas vezes, visto como estranho e incompreensível. No caso da criança muito pequena, que costuma ser o centro das atenções em sua família, este acontecimento, geralmente, ocorre, levando-a a apresentar comportamentos de estranheza ao contexto escolar, o que influencia suas interações sociais com os colegas e, conseqüentemente, sua aceitação.

Ainda, por ser o centro das atenções em casa, acaba o sendo na escola, especialmente

quando esta situação envolve a inclusão escolar, a presença da síndrome de Down e de cardiopatias, além da pouca idade da criança, levando os professores a lhe darem atenção diferenciada, podendo provocar o seu retraimento social. Esta atitude de dar atenção diferenciada à criança incluída pode ser transmitida às demais crianças sem a síndrome, influenciando em suas interações sociais, gerando o comportamento de cuidado ou de proteção .

No caso da relação entre as crianças com e sem síndrome de Down, quando existe esta proteção, a criança com a síndrome de Down são vistas pelas outras como sujeitos indefesos e que necessitam de cuidados. A orientação às crianças no momento da inclusão daquelas com necessidades educacionais especiais é extremamente válida, no entanto, devemos estar atentos à forma como se processa estes direcionamentos, para que a inclusão não se realize longe de seus reais objetivos. Assim, devemos tomar cuidado, já que, em geral, as pessoas tendem a proteger aquele que aparenta ser mais frágil e indefeso.

Esta situação pode ser desencadeada quando há alguém que dissemine esta concepção. No caso da inclusão escolar, as crianças tendem a seguir o modelo dos professores ou, até mesmo suas orientações, no sentido de ter cuidado com a criança incluída, de não ferí-la, de protegê-la. Este aspecto, no entanto, se ocorrer de maneira exagerada, pode ter consequências negativas tanto para o desenvolvimento do sujeito, quanto para sua inclusão escolar.

Segundo Cunningham (2008), as crianças superprotegidas acabam sendo isoladas das situações e dos objetos que poderiam promover o seu aprendizado. As companheiras sem a síndrome podem, em certas ocasiões, impedir que a criança incluída realize algumas tarefas, bem como participem de certas atividades, mesmo que sejam as brincadeiras.

Mantoan (2003) revela que um dos objetivos do movimento inclusivo é reconhecer a criança com necessidade especial como um ser capaz, não devendo ser vista como inferior e mais frágil que as demais. Ela deve participar de todas as atividades, mesmo que existam certas dificuldades inerentes à deficiência. Assim, a criança com a síndrome de Down precisa ser respeitada pelos colegas e professores sem que haja a superproteção ou a negligência, já que, o que se quer, é promover o seu desenvolvimento de maneira plena.

4.5.2 Agressividade/Agitação.

A agressividade e a agitação foram outros aspectos percebidos, de forma frequente, nos relatos das professoras e, assim, transformados em subcategoria. Esses elementos foram mostrados, especialmente, pelas professoras Júlia e Paula quando retratavam os

comportamentos e as interações sociais de seus alunos com síndrome de Down e os demais. Destacam que:

Agora está melhor, mas no início era muito complicado, era muito difícil lidar com o José porque ele era extremamente agressivo. Há dias que ele chegava aqui na sala de aula [...] e batia em todo mundo, puxava o cabelo das meninas. As meninas já tinham medo de sentar perto dele. Quando ele sentava perto de alguma, elas já ficavam, assim, meio desconfiadas. Então, agora, ele está bem melhor, mas tem dias, ainda, que é muito complicado trabalhar. No total, é muito complicado trabalhar com o José, porque ele é uma criança altamente hiperativa. Ele é muito difícil de manter, eu acho muito difícil manter ele sentado muito tempo. Ele passa a maior parte do tempo andando na sala, debaixo das cadeiras, puxando e empurrando a cadeira como se fosse um carrinho, então é assim, é muito complicado trabalhar com ele [...] (Júlia)

Quando ele retornou agora, das férias, ele chegou muito agitado, ele empurrava as crianças, ele passava a tarde gritando, aí, conversando com ele, eu tive até que afastar ele um pouquinho, deixar ele pertinho de mim, porque se eu deixasse ele ficar junto, era a tarde todinha gritando e empurrando as crianças. Até que agora ele já se acalmou mais. Eu pude observar que, com o brinquedo, ele se acalma mais, ele fica pertinho de mim e já brinca, já não tem aquela coisa. Ele interage com todos os alunos. Só que tem hora, tem aquele momento, que tem, com o Pedro, tem que falar sério, pra não fazer mil e uma [...], você pode falar sério com ele, por que senão ... Agora, com os menores eu acho interessante, os menores ele quer empurrar, ele quer bater, parece que ele tem aquela noção, de que se ele for bater nos maiores, eles vão revidar, e já os menores, principalmente, as meninas, ele chega, ele empurra, como se dissesse assim, “esse aí não vai vir até mim, não.” Ele interage conversando, brincando [...]. Ele brinca, se deixar, em quase todos os momentos. (Paula)

Observamos alguns aspectos em comum entre estas crianças, aspectos estes que podem interferir, de maneira significativa, na interação com as demais. Segundo o relato das professoras, são estas características de personalidade, ou seja, a agressividade e a constante agitação, que acabam influenciando a interação e, conseqüentemente, a rejeição e a exclusão da criança com síndrome de Down. Deste modo, conforme Sisto et al (2004), a personalidade pode direcionar as relações sociais, bem como a aceitação ou rejeição por parte dos companheiros.

Schwartzman (1999) aponta que a agressividade na criança com síndrome de Down não é comum, tendo em vista que a maioria de seus comportamentos são de amizade, de

cooperação, de amabilidade.

Entretanto, acreditar que estas características são inerentes à personalidade das crianças com síndrome de Down pode levar os adultos a terem dificuldades no momento da inclusão destas crianças, não entendendo que a agressividade, conforme Schwartzman (1999), também é derivada da ausência de limites não impostos pelos pais e professores, assim como ocorre com as demais crianças sem a síndrome.

Destacamos, ainda, que devido aos relacionamentos entre as pessoas se constroem a partir do afeto e da agressividade, concluímos que, se os pais ou cuidadores e professores derem os limites necessários para que a criança consiga controlar seus comportamentos, ela, provavelmente, saberá lidar com conflitos que levam à agressividade.

Algumas vezes, conforme Schwartzman (1999), as dificuldades de aprendizagem, de concentração e de memorização acabam levando à frustrações e, conseqüentemente, à alteração no comportamento da pessoa com síndrome de Down, gerando a agitação e à agressividade. Deste modo, os professores, pais e cuidadores, devem estar atentos para que estas questões não se tornem um problema no desenvolvimento da criança com a síndrome.

4.6 Inclusão Escolar.

Sobre a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, as professoras consideram componente essencial e que facilita o processo de aprendizagem o fato das crianças serem incluídas e terem a oportunidade de interagirem com outras pessoas. Desta maneira, acreditam que a inclusão escolar ultrapassa a integração, ou seja, a criança pertence ao mesmo ambiente que as demais. Sinalizam que deve ser dada importância ao modo como é tratada a criança, bem como às interações sociais, tidas pelas professoras como um dos benefícios da inclusão escolar.

[...] tem muita escola que diz que inclui e, na verdade, muitas escolas que se dizem incluir, elas acabam excluindo. Por que, por exemplo, uma criança com necessidade especial, a escola está incluindo e quando ela não compreende exatamente o que é essa inclusão, ela acaba excluindo as outras crianças e dando atenção só pra essa. Eu acho que incluir é colocar todo mundo no mesmo patamar, é tratar todo mundo de igual pra igual. (Bela)

Na fala da professora Bela, percebemos que ela se preocupa quanto ao modo de tratar a criança incluída. A inclusão, para ela, é envolver todas as crianças e, não dar atenção

somente à criança com deficiência e esquecer das demais, nem vice-versa. Sobre isto Carvalho (2008) vem nos revelar que a escola deve ser entendida como um lugar para todos, considerando um equívoco a escola inclusiva ser direcionada somente àqueles com necessidades educacionais especiais.

Segundo a autora, educação de qualidade para todos é função do movimento inclusivo, uma vez que não deve segregar, discriminar, deve sim combater o fracasso e a evasão escolar, acolhendo alunos com deficiência ou não, negros, índios, pobres, ricos, etc.

Outro ponto que Carvalho (2008) discute é a respeito da plena inclusão da criança com deficiência devendo ser garantido a ela acesso ao espaço físico e, ainda, mudanças nas atitudes das pessoas presentes no contexto escolar inclusivo. Em suas palavras, "[...] não basta entrar na roda, parafraseando uma cantiga infantil, é preciso não ficar sozinha!" (CARVALHO, 2008, p. 99)

Lúcia demonstra entender a inclusão escolar neste sentido, revelando, em sua opinião, a importância que deve ser atribuída às interações sociais.

Inclusão escolar eu defino como o momento em que a criança com deficiência, especial, ela vai ter a oportunidade de se interrelacionar com outras crianças, passando até a aprender mais, porque no momento em que ela se relaciona com crianças que têm a sua mesma deficiência ela vai se desenvolver bem menos [...] (Lúcia)

O aprendizado é entendido por esta professora como consequência benéfica da interação social, sendo, portanto, essencial para a inclusão escolar.

A partir destes relatos, percebemos que a interação social, o brincar e a aceitação das crianças com síndrome de Down participantes da pesquisa são percebidos pelas professoras diariamente, sendo que cada uma apresenta as características e personalidade de cada criança como fator que guia as interações e, por sua vez, a aceitação desta criança pela turma de alunos.

4.6.1 Rejeição/Exclusão

Investigamos, como um aspecto da inclusão escolar, a aceitação das crianças com síndrome de Down pelas demais sem a síndrome, no momento da chegada na escola. Algumas professoras revelaram que houve esta aceitação, porém, em certos casos, houve esquiva por parte das crianças que já pertenciam ao ambiente da escola regular. Segundo tais

professoras:

Quando ela [Bia] chegou, tinha criança que achava estranho, talvez não tivessem visto ainda ninguém com necessidade especial. Mas eles achavam estranho e olhavam pra ela com medo, querendo sair de perto. A gente sentia que eles puxavam o corpo, querendo sair de perto. Eles tinham medo mesmo. Mas a gente começou a conversar, tem umas estorinhas aqui que envolvem essa questão do diferente, que a gente lê muito e depois questiona, faz perguntas pra eles e a gente começou também a dizer que ela era mais nova do que eles, era menor e a gente ia cuidar dela e hoje já tem criança que chama ela ... que diz que ela é o nosso bebê, é o bebê da sala. Não houve aceitação no primeiro momento, porque era o momento em que ela estava se desligando da mãe. Ela chorava muito, ela não aceitava nada, ela não lanchava, ela não tomava nem um pouquinho de água. Ela ficava o tempo todo sentada no chão, ela não aceitava que ninguém fosse pegar. Quando a gente se aproximava dela, ela chorava mais ainda. Depois, aos poucos, que ela foi se acostumando. No meu entendimento, as outras crianças não aceitaram ela. Elas tinham medo dela, elas não queriam sentar perto dela, olhavam pra ela achando estranho. (Bela)

Todo início é complicado, todo início é difícil. A criança, ela percebe, a criança, mesmo pequena, ela não percebe a diferença cognitiva da criança, mas ela percebe fisicamente que aquela criança é diferente dela e diferente das outras. Aqui na sala, é ... aqui na escola acontece isso [...] Na sala de aula, a gente tinha medo, eu tinha medo no início, [...] de alguém fazer alguma maldade com ele, a gente sabe que há esse tipo de criança. Eu tinha muito medo. Aqui na sala a gente tem dois que são desse jeito, que fazem com os outros, mas com o José, ele não é maltratado na sala de aula. Agora a interação dele com os outro é, de certa forma, ele é excluído, não vou mentir, de certa forma ele é excluído em sala de aula, assim, as crianças brincam com ele quando ele traz algum carrinho, aí os outros se aproximam por causa do carrinho, mas logo eles tomam o carrinho e vão brincar sozinhos, não há essa interação direta com o aluno, não há muito essa interação [...] Não há essa interação direta, não há. Assim, no recreio, ele não consegue se juntar pra sentar junto com os outro, eu acho que os outros também não querem que ele fique perto. Eu acho que é meio que inconsciente deles. Mas eu acho, assim, “ah, ele não sabe brincar, não vamos brincar com ele, que ele não sabe brincar da brincadeira”, aí, ele fica, de certa forma, excluído, mas, eu acho que ele não sente tanto, ainda não. Não tem essa consciência de sentir tanto isso. (Júlia)

As atividades são as tarefas escritas, trabalhos, o momento em que eu faço alguma brincadeira na sala, ela participa [...] Ela participa, mas não ativamente [...]. Ela tem o momento, que no

momento inicial, geralmente, ela está ali junto, ali com os meninos, mas logo depois a gente percebe que há um afastamento, nem tanto dela, mas dos outros também, pela questão dela falar pouco, dela interagir pouco, assim, não conseguir dominar as regras dali do jogo e das brincadeiras que eles têm estabelecido. (Lúcia)

A partir destas falas, observamos que, no primeiro caso, o relatado pela professora Bela, houve certa rejeição, num primeiro momento, da criança com síndrome de Down.

A rejeição é um aspecto que deve ser considerado na relação entre estas crianças. Mussen et al (2001) apontam que a aparência física é um dos fatores que levam à rejeição, já que a criança apresenta características físicas diferentes das demais. A rejeição da criança com síndrome de Down, pode levar ao isolamento social deste sujeito, ao mau ajustamento social e até ao surgimento de sintomas de transtornos mentais, sendo fator que dá origem ao preconceito e, conseqüentemente, à exclusão (MORAES; OTTA; SCALA, 2001)

No caso das crianças com síndrome de Down tais nuances devem ser consideradas, uma vez que interferem de maneira particular nas relações sociais, tais como a esquivas à diferença, por parte daqueles sem a síndrome, além de algumas atitudes dos adultos frente a síndrome de Down.

Tanto Bela, quanto Júlia apontaram a estranheza à diferença presente nas relações entre seus alunos. A professora Bela relata a presença do comportamento de estranheza nas relações entre seus alunos no momento da inclusão de sua aluna com síndrome de Down, evidenciando que foi preciso trabalhar a importância das diferenças na sala de aula. Júlia aponta que é difícil promover a interação por meio da brincadeira, devido à presença das características físicas, peculiares na criança com síndrome de Down, que são logo identificadas pelas demais, dificultando a interação.

Omote (1994) trata deste assunto e revela que as diferenças, em especial, aquelas que são incomuns, bizarras e inesperadas, ao longo da história, sempre atraíram a atenção das pessoas. No entanto, esta atração ocorre no sentido de promover o afastamento e o isolamento do sujeito diferente, sendo que as demais acabam agindo com temor e desconfiança.

No caso da criança com síndrome de Down, por ter suas características físicas aparentes, há, de imediato essa diferenciação, principalmente, quando, no caso das relações entre as crianças, não há orientações satisfatórias por parte dos adultos, sendo, algumas vezes, os primeiros a excluírem. Assim, não estabelecem relações positivas entre os envolvidos no processo, podendo, desta forma, haver o estigma e a rejeição.

Observamos, igualmente, no relato da professora Lúcia, que a dificuldade de

linguagem, de concentração e de entendimento e dominação das regras da brincadeira são aspectos que podem prejudicar a interação da criança com síndrome de Down com as demais. Na fase escolar, as crianças já se utilizam da linguagem oral para interagir, das regras para direcionar a brincadeira e, por sua vez, da concentração (MUSSEN et al, 2001). A criança com a síndrome, levando em conta estes elementos, acaba sendo prejudicada, já que sua condição dificulta a execução destes processos, especialmente, se não há a estimulação.

Schwartzman (1999) destaca que a aquisição da linguagem por parte da criança com síndrome de Down é a que sofre maiores atrasos. Há dificuldades articulatórias, dificuldades na aquisição de regras gramaticais e construção de sentenças. Para isto, é importante que se utilize de comunicações alternativas e seja, da mesma forma, estimulada a fala destas crianças.

Bishop et al (1999) afirmam que as habilidades em interagir devem ser encorajadas nas escolas, em especial, nas que trabalham sob a perspectiva da inclusão. Assim, os educadores devem estimular as atividades e as interações sociais entre as crianças, tratando este assunto com o mesmo engajamento com que tratam das outras áreas do currículo. Para estes autores, as crianças com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, não possuem oportunidade de participar de grupos por conta do rótulo imposto pelos demais. Daí a importância de não se negligenciar as interações, especialmente, para estas crianças, já que favorece o desenvolvimento linguístico, social, cognitivo, sexual, social e acadêmico.

Neste contexto, o professor deve ser o principal incentivador da aceitação, estimulando as crianças e direcionando modelos de comportamentos positivos durante a interação. Stainback e Stainback (1999) acentuam que um dos trabalhos do professor, no contexto da escola inclusiva, é o de incentivar o relacionamento positivo entre as crianças, estimulando o respeito mútuo entre elas.

É importante acentuar, ainda, que, na fala da professora Júlia, notamos que ela não considera que a criança com a síndrome de Down perceba que está sendo rejeitada. Apesar de possuir um atraso no aprendizado, esta criança percebe quando está sendo excluída pelos seus pares. Desta maneira, devemos tomar cuidado com certas atitudes ou, ainda, com a negligência, que podem estar presente nestes contextos.

4.6.2 Participação/Aceitação.

Ao contrário das situações vistas na subcategoria acima, acentuamos que, em outras situações, as crianças com síndrome de Down participantes do estudo, foram e são aceitas e

participam, a sua maneira, das atividades propostas pelos professores. Assim, destacamos as falas das entrevistadas sobre isto:

Interage normalmente [...] em relação à sua aceitação até me surpreendeu, pois foi bastante aceita. Ela se encontra nesta mesma turma desde o maternal, o que facilita a interação. (Lúcia)

Nesse ano foi normal, por que os mesmos do ano passado foram os mesmos desse ano, então ele já conhecia [...]. Agora há uma maior aceitação, uma maior interação com ele, eu acredito que o ano passado tenha sido um pouco difícil, não sei também, mas esse ano, assim, não tive problema, nenhum. (Júlia)

Principalmente [há aceitação] nas atividades de sala. (Lúcia)

Ele está aqui com a gente há três anos, fez três anos agora. Ele participava de uma escola especial, e lá indicaram pra cá, e nós não podíamos deixar de receber de jeito nenhum, nós ficamos até com receio, no começo, como é que nós iríamos trabalhar por não ter essa formação? Mas ele nos surpreendeu, porque ele dá até menos trabalho do que as crianças que estão aqui, ditas “normais”! Nós não tivemos nenhuma problemática, as crianças aceitaram, nós não tivemos. Até pensamos que ia ter. As crianças têm o maior cuidado com ele [...] Continuam aceitando ele. Às vezes, quando ele bate nas crianças, eles não devolvem, eles me falam, então, eu só fico observando, eu já peço pro aluno “não pode fazer isso”, mas, ele foi bem aceito [...] Ele gosta de brincar com as outras crianças. Tem hora que eu não deixo, por que não é o momento, eu só deixo quando está todo mundo aqui fora, do que o momento que tem na sala. Mas, se deixasse, era a tarde todinha, ele não gosta de brincar só, não. Ele gosta de brincar com as crianças. (Paula)

A aceitação do aluno com síndrome de Down, além de ser um aspecto que deve ser encorajado pelo professor, deve-se, muitas vezes, às próprias atitudes dos adultos que refletem nos comportamentos das crianças envolvidas neste processo.

Rego (2007) revela que, para Vygotsky, a interação entre os sujeitos é essencial, tendo em vista a formação de seu comportamento e pensamento. A criança irá incorporá os acontecimentos externos, aprendendo conforme as suas experiências no meio social. Desta maneira, ela observa o comportamento dos adultos e os realiza, imitando-os. Assim, evidencia-se a importância de se estimular a aceitação destes alunos por meio de atividades e estratégias que facilitem a interação.

Em outros casos, demonstrados na falas das professoras Lúcia e Paula, a criança com

síndrome de Down, quando incluída, pode surpreender os adultos, apresentando comportamentos adequados e quebrando os paradigmas que existem acerca de suas características e condições. Com a estimulação, educação e sensibilidade por parte dos professores, esta inclusão pode ser realizada sem muitas dificuldades.

Sobre a aceitação, no momento atual, da criança com síndrome de Down, as professoras, em sua maioria, declararam a existência desta boa relação entre as crianças, apesar de existirem certas dificuldades apresentadas pelos alunos incluídos

4.7 Necessidade de Formação profissional por parte dos Professores.

Falar sobre interação social e brincadeiras entre pares remete ao contato entre diferentes tipos de crianças que, por sua vez, traz à tona, em se tratando de ambiente escolar, a discussão da inclusão daquelas com necessidades educacionais especiais. As professoras entrevistadas definem inclusão às suas maneiras, revelando seus sentimentos e necessidades sobre o assunto, já que faz parte de seus cotidianos.

Eu acho que tem que ser feito também um outro acompanhamento com especialista e, também, a professora tem que ter apoio. Porque se for a professora sozinha como o ano passado, eu tinha [...] duas crianças com necessidades especiais e uma que ela era hiperativa [...] eu não tinha como incluir nenhuma, nem ela e nem as outras. Por que eu não realizava atividade nenhuma era só olhando, só correndo atrás, principalmente, desse que tinha suspeita de hiperatividade, era só correndo atrás dele, pra não agredir as outras crianças. (Bela)

Pra mim, incluir não seria só colocar uma criança dentro de uma sala de aula com crianças normais, que é o que está acontecendo. Essa questão da lei que colocou criança especial, que é obrigatório, eu acho que é muito válido, mas pro professor, principalmente, já que a gente está na prática, deveria ser dado um suporte maior [...] A inclusão eu acho válida, mas a questão de você, apenas, que é o que está acontecendo, jogar a criança dentro de uma sala de aula e querer que o professor dê conta, por que a gente sabe que tem algumas deficiências que são contornáveis, mas tem algumas que não. E no caso da síndrome de Down é muito relativo, então a criança ... é o tempo todo, tem que se dar o suporte a essa criança e pro professor também. (Júlia)

Concordo. Acho até uma teoria muito bonita, mas, volta que a questão que a gente deveria ter mais, assim, um suporte na hora da prática. Ter a questão de ter a preocupação de se o

professor está preparado para receber aquela criança, se ele tem suporte teórico e prático também pra receber aquela criança, se ele já participou de algum curso com relação à educação inclusiva. Eu acho que deve se dá uma importância a esse ponto. (Lúcia)

É importante, por que ela tem que se desenvolver com todas as crianças, não só com a criança com o mesmo problema dela, senão ela não vai se desenvolver, ela tem que trabalhar em conjunto com os demais. Dá mais trabalho [...] É muito importante também que tenha, que a criança seja incluída na escola, mas que tenha formação para os professores, pra ele saber lidar com ele [...] É importante. Ela tem que trabalhar junto com as crianças, agora, importante, no meu ponto de vista, é trabalhar com esses professores, com cursos, com formações, pra ele poder saber, como é o meu caso: tem hora que eu me acho perdida por que eu não tive essa formação, de como trabalhar com ele, por que tem dia que eu tenho que botar ele pertinho de mim, por que se ele ficar junto com os outros, ele bate e empurra e, assim, todas as crianças começam a brincar, aí eu me acho um pouco perdida, por que tem que ter, a criança tem ser incluída, tem! Vai ter que ter formação de professores, sim. (Paula)

As professoras expressam concepções com alguns pontos em comum, considerando a inclusão importante para a criança, mas, por outro lado, revelam certa necessidade em termos de formação continuada.

De acordo com pesquisa realizada por Beyer (2006) sobre o posicionamento dos pais, alunos e professores acerca da educação inclusiva, foi percebido que os docentes se sentem realmente frustrados em relação a esta proposta. Em sua pesquisa os professores participantes relataram dificuldades, desamparo profissional, temores e frustrações. No entanto, Beyer aponta que é necessário haver esperança e engajamento por parte de toda a comunidade escolar, que mesmo diante das dificuldades, deve-se realizar intercâmbios entre todos os envolvidos, para que se possa promover uma inclusão possível.

O tema da necessidade de formação para a atuação em educação inclusiva é inesgotável. Na opinião de Mantoan (2003), os professores esperam esquemas prontos de trabalho pedagógico, o que não existe na educação inclusiva, já que cada caso é único, a escola e a criança estão em constantes processos de mudanças, não havendo, desta forma, receitas, regras ou manuais de instrução, prontos para serem aplicados. Talvez, por conta disto, alguns professores se sintam inseguros para realizarem esta tarefa.

Por outro lado, notamos que as condições dadas aos professores não são as melhores, sendo a péssima infra-estrutura no ambiente de trabalho, a baixa remuneração e a pouca oferta de atualizações, os principais responsáveis pela desmotivação em se realizar um bom

trabalho. Assim, os docentes que atuam em educação inclusiva se sentem perdidos, pois estes fatores, necessários à atuação do professor, não são ofertados de maneira satisfatória pelos governos ou outros responsáveis. As autoridades que respondem por estes direitos devem, antes de mais nada, oferecê-los, para, posteriormente, exigí-los.

No caso da formação continuada, é preciso, realmente, que sejam oferecidos cursos a estes profissionais, para que eles se sintam preparados diante daquela função, além de ter o conhecimento mínimo exigido para educar.

Segundo Morgado (2003), a formação de professores deve envolver aspectos que tratem da intervenção educativa dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Os conceitos sobre educação especial e inclusiva, além de questões acerca do desenvolvimento, de ações sócio-educativas, adaptações curriculares, metodologias, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar devem ser discutidos nesta formação, especialmente, na formação inicial. Mas, deve-se destacar que não existem fórmulas especiais para se aplicar na escola inclusiva.

É importante ressaltarmos, também, que a inclusão está sendo construída e que se deve observar os exemplos que deram resultados positivos, para que cada escola possa efetuarlos, executando as devidas adaptações.

As professoras revelaram, ainda, a necessidade de atualizações na área para que possam desenvolver um trabalho adequado em sala de aula, condizente com as reais metas do movimento inclusivo. Desta maneira, demonstraram sentimentos de impotência diante de certas situações vivenciadas no contato com cada criança com síndrome de Down pesquisada.

4.8 Estratégias utilizadas pelos professores para a promoção da Interação Social e Inclusão Escolar.

Após a descrição das características de cada aluno participante apontadas pelas suas respectivas professoras, sugerimos que fossem destacadas por elas as prováveis atividades realizadas que favorecessem a interação social, o brincar entre pares e, conseqüentemente, o sentimento de pertença ao grupo e a inclusão escolar. Algumas destas participantes revelaram suas estratégias, podendo notar uma certa relação entre estas estratégias e os comportamentos de interação exibidos pelas crianças com síndrome de Down.

A gente canta muito, brincadeiras que envolvam o corpo pra eles conhecerem. Tem jogos também, muitos jogos de montar, brincadeiras de equilíbrio. A Bia participa sempre dessa forma, quando ela percebe que alguém está [...] como se a gente tivesse cobrando alguma coisa

dela [...] A gente faz assim, no momento da rodinha que [...] a gente faz com que eles se abracem e um olhar pro outro e dizer palavras pro outro, e também realizar imitações, gestos na sala, aí, eu convido todo mundo pra participar. (Bela)

Ah, geralmente, a gente faz a brincadeira da cadeira, “vamos brincar da cadeira?”, aí, ele nunca tem essa concentração de sentar, ou então, aquela brincadeira do “cabeça, ombro, joelho e pé”. Depois a gente vai, alternando as partes do corpo e quem falar errado sai da brincadeira. Geralmente, a gente faz brincadeira assim. Ele até participa, mas não como os outros. Ele participa, ele já tem a percepção de cabeça, ombro, mas, se ele errou, ele não tem aquela condição de sair da brincadeira. Claro, não tem. Mas ele participa [...] Na maioria das vezes ele não consegue [risos]. Eu não consigo fazer, tipo um jogo, eu não consigo fazer com que ele participe. Jogo educativo, brincadeira educativa, eu não consigo. Agora, se eu der um carrinho pra ele, ele brinca sozinho, ele senta no cantinho dele e vai brincar. Ele utiliza brinquedo, ele traz de casa, a gente dá aqui na escola. Agora, tem dias que ele vem, ele consegue brincar sozinho numa boa, não é agitado, mas tem dias que eu posso dar dez tipos de brinquedos, ele não pára pra brincar com nenhum, ele pára aqui e quando pensa que não, ele já está lá [...] ele não pára pra brincar, tem dia que ele quer está é caminhando [...] As atividades de interação que a gente faz são as brincadeiras, são as acolhidas, é cantar música, é contar histórias, essa atividade de interação que eu faço que é igual pra eles e pros outros e que ele interage, ele senta, ele observa, ele tem atenção, pra essas atividades, entendeu? Pra essas atividades... (Júlia)

Brincadeiras de roda, momento em que professor e aluno cantam. Ela participa ativamente das brincadeiras, dentro das suas limitações [...] (Lúcia)

Brincadeira de roda, música, alfabeto móvel, utilizando bola, a gente utiliza muito. O Pedro participa normalmente, como os demais alunos [...] Aqui todas as brincadeiras são em grupo. As brincadeiras, as músicas. Tem que abraçar, tem que pegar a mão, envolve a turma toda. (Paula)

Algumas professoras compreendem que há limitações por parte das crianças com síndrome de Down. No entanto, estas crianças devem ter a oportunidade de participar das atividades como todas as outras, alcançando, desta forma, os objetivos da educação inclusiva. Segundo Carvalho (2008), o simples acesso da criança não garante que ela será incluída. É necessário que ela receba o mesmo investimento pedagógico e social que as demais.

É preciso, ainda, que o professor não realize as atividades com a criança com pré-conceitos que levem à concepção de que ela nunca poderá participar como as demais. Vygotsky (1998) aponta que as crianças com necessidades educacionais especiais possuem as

mesmas leis de desenvolvimento que as demais crianças, no entanto, apresentam-nas em outro ritmo. Desta maneira, devem ser estimuladas constantemente, especialmente, nas atividades que possuem mais dificuldades, estando o professor disponível para esta mediação, sem discriminá-la.

Mantoan (2003) contribui afirmando que todo educando sabe de alguma coisa e que, partindo daí, ele tem a capacidade de aprender. O professor, desta forma, deve sempre nutrir uma elevada expectativa em relação a este aluno, sem desistir de buscar meios que favoreçam seu crescimento.

Algumas professoras realizam atividades que podem promover a inclusão do aluno, na perspectiva das interações sociais. As brincadeiras, em especial, as de roda são as mais utilizadas, já que possibilitam todas as crianças se olharem e perceberem umas às outras, facilitando, assim, a interação. As brincadeiras referidas pelas professoras Bela e Paula, em geral, correspondem àquelas que envolvem o toque, como no caso de pegar a mão do outro e de se abraçar.

As atividades de interação social devem sempre ser promovidas em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento do sujeito, em especial daquele com síndrome de Down. Cada escola e cada professor, portanto, deverá desenvolver suas estratégias, buscando sempre a estimulação de relações positivas, como a amizade e a aceitação social, evitando comparações entre os alunos e atitudes excludentes em relação à criança com necessidade educacional especial.

Sobre a atuação das professoras em relação à promoção da inclusão escolar propriamente dita, não foi percebida nenhuma estratégia especial. Para algumas a inclusão corresponde a não fazer diferenças entre as crianças. Assim, revelam a grande preocupação em não fazer discriminação entre os alunos com síndrome de Down e os sem a síndrome.

Naturalmente. Eu nem procuro só ficar de olho nela o tempo todo, não é nem questão de ficar de olho, eu não procuro fazer diferença entre privilegiar ela em detrimento dos outros. Não, não. É todo mundo igual, a atividade que eu faço com um eu faço com todos. Agora, às vezes, tem atividade que ela não aceita fazer, então, eu não faço com ela. Não, por esse motivo, por que ela não aceita. (Bela)

Eu coloco ele junto dos outros, eu não vejo ele diferente. E eu me esforço pra que os outros também, as outras crianças, não vejam ele diferente. É tanto que quando ele tá em cima da mesa, “não tem nada, vocês também não ficam embaixo da mesa? Deixa que, daqui há pouco,

ele sai”, por que as crianças percebem, sabem que ele é diferente, e por ele ser diferente, acham que eu também deva, pra você ver, ter uma atenção maior com ele. Com medo dele se machucar, alguma coisa assim. Só que eu tento fazer com que ele seja igual, o comportamento dele igual. Eu reclamo com ele, quando tem que reclamar, quando ele está fazendo alguma coisa errada, assim, como eu falo com os outros, eu reclamo. Se ele está riscando a mesa, eu digo que não pode, então é igual, a interação que eu tenho que fazer é fazer com que ele seja, apesar dele não ser igual, mas que a interação dentro da sala, tanto por parte dele, quanto por parte das crianças, na visão delas pra ele, seja assim. A interação e a inclusão são do mesmo jeito, apesar de ser muito complicado incluir, em relação à atividade, principalmente, com relação à atividade, com relação à atenção, com relação ao cuidar, com relação ao educar, é muito complicado. (Júlia)

Em alguns momentos direciono as atividades para sua interação, onde também instigo e convido a Lara pra participar da atividade ou brincadeira. No momento que percebo que ela está se isolando das demais, convido algumas crianças para estarem lhe convidando a participar das brincadeiras [...] Através das atividades feitas em sala e das brincadeiras que ajudam bastante na interação do aluno especial com os outros [...] (Lúcia)

Recorte e colagem, pesquisa, escrita não, por que ele não se desenvolve bem, aí, as tarefas do Pedro eu faço diferente, é pintura, é colagem, que todos os meus meninos já fazem tudo, as tarefas do Pedro são diferenciadas [...] Em todo o desenvolvimento do meu trabalho, sempre ele está presente. Em todas as atividades, sempre participando. (Paula)

De acordo com Mantoan (2003, p. 48), “[...] o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”. Assim, o professor acaba se tornando o principal responsável por isto na escola, passando a enxergar este sujeito como único e cheio de potencialidades. Ainda, conforme a autora “[...] as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça” (MANTOAN, 2003, p. 48)

As professoras, neste caso, devem compreender as dificuldades de seus alunos, no entanto, não devem acentuá-las. Precisam, certamente, promover suas potencialidades, realizando de forma coerente o processo de inclusão.

A educação inclusiva deve ser, de acordo com Mantoan (2003), não-disciplinar, não-tradicional, devendo permitir a participação de todos que, por sua vez, devem ser considerados de maneira não-homogênea.

Já as atividades não devem ser tão diferentes. De acordo com Mantoan (2003), há no ambiente escolar a individualização das tarefas – mesmo que sejam as mesmas para todos – os alunos permanecem sozinhos na realização destas atividades. A autora aponta que o ensino seletivo acaba por gerar discriminações entre os alunos, que elegem os melhores e os piores dentro de seu grupo. Assim, quanto mais se especializa o ensino para alguns, mais se isola o aluno.

É importante, então, estar atento para esta diferenciação nas atividades, como no caso das tarefas direcionadas ao aluno da professora Paula. Deve-se, por outro lado, trabalhar o mesmo conteúdo com os alunos, mas por vias diferentes. Conforme Gomes et al (2007), a escola precisa recriar suas práticas e o professor deve ter seu olhar apurado para perceber por quais caminhos cada criança aprende melhor. Assim, utiliza-se de diversas atividades para ensinar um conteúdo curricular comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de pessoas com síndrome de Down, assim como para todas aquelas com necessidades educacionais especiais proporciona incontáveis benefícios ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Para os que são incluídos há ganhos no aprendizado, na autonomia, no conhecimento de novas formas de cultura, de novas experiências, de novas interações. Para o aluno que já pertence ao ambiente da escola regular também há benefícios, correspondentes ao aprendizado de novas formas de ver e vivenciar situações, respeitando as diferenças, essencial para a convivência em sociedade.

O brincar surge como uma ferramenta que possibilita a inclusão escolar, especialmente na educação infantil, pois propicia a realização das atividades por meio da ludicidade, facilitando o aprendizado, envolvendo os alunos com e sem síndrome de Down de maneira significativa. Além disso, o brincar no ambiente da escola inclusiva possibilita o surgimento do sentimento de pertença ao grupo de pares e a aceitação das crianças incluídas, uma vez que se reconhece que a inclusão plena não corresponde apenas ao aprendizado dos conteúdos presentes no currículo escolar, mas deve abranger a convivência grupal de forma igualitária, a aceitação, o respeito, o aprendizado de regras sociais, além de outros aspectos.

Os educadores que atuam junto às crianças com a síndrome de Down nas classes de educação infantil devem estar sempre atentos à promoção destas interações, sendo o brincar a principal via que facilita a inclusão destas crianças, permitindo que surja este sentimento de pertença que possui de positivo o maior envolvimento do sujeito nas questões escolares.

Neste sentido, considerando o brincar fundamental para a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de educação infantil, propusemos esta pesquisa que buscou investigar sua importância para a inclusão destas crianças, verificando como este tipo de interação ocorre entre elas e as outras crianças sem a síndrome.

Deste modo, após realizarmos a coleta de dados nas escolas regulares que incluem crianças com a síndrome de Down, identificamos que cada participante da pesquisa, bem como cada escola, possui características próprias, particulares, que determinam a forma como é realizada a inclusão, tendo em vista a interação social e o brincar.

A estrutura física de cada instituição, a concepção dos professores frente ao movimento inclusivo, a importância atribuída ao brincar como instrumento de apoio à aprendizagem e à inclusão escolar de crianças com síndrome de Down refletiu as principais

diferenças encontradas na interação social de cada criança estudada, bem como em sua aceitação pelos companheiros escolares.

Ainda, os acometimentos de saúde presentes no quadro da síndrome, como por exemplo, as cardiopatias, foram identificadas tendo em vista que algumas vezes dificultavam a interação de parte dos participantes, pois havia um cuidado excessivo dos adultos presentes no momento do recreio livre, o que impossibilitava a realização de certas brincadeiras que exigiam um esforço físico maior.

Da mesma maneira, o tempo de permanência na escola regular deve também ser considerado com fator que interfere diretamente a interação social das crianças estudadas, pois pode facilitar ou não o relacionamento com os colegas, uma vez que, em certos casos observamos que os alunos com a síndrome que eram novatos na escola recebiam atenção diferenciada de seus companheiros, diferentemente das crianças com a síndrome que já frequentavam há mais tempo a instituição, variando entre comportamentos de aceitação e rejeição.

Acentuamos ainda as diferenças de personalidade de cada indivíduo que participou do estudo, fator inerente a todo ser humano que, conseqüentemente, direcionaram as interações sociais e o brincar com os demais sujeitos.

Destacamos que as escolas que participaram do estudo demonstraram sempre estar buscando melhorias para atender a suas crianças. Havia constante preocupação com a segurança dos alunos, pois todas as instituições dispunham de adultos que monitoravam os recreios. Outro aspecto importante a ressaltarmos diz respeito à infraestrutura das escolas. Apesar de algumas não possuírem estrutura física que garantisse um espaço adequado para a realização das brincadeiras, identificamos esforços junto aos órgãos da Prefeitura Municipal para a adequação e melhoria das instalações.

Foi possível verificarmos também junto às professoras entrevistadas, a crença nos benefícios da inclusão escolar. Estas, no entanto, sentem falta de formação profissional nesta área, pois afirmam que sem atualizações se torna difícil o trabalho de inclusão. Estas professoras creem que o brincar pode facilitar a inclusão escolar. Ressaltaram que as interações entre pares são importantíssimas para o desenvolvimento dos alunos, em especial, daqueles com síndrome de Down, pertencentes à educação infantil.

A partir destas considerações, apontamos as seguintes conclusões desta investigação:

- ✓ Três das quatro crianças com síndrome de Down participantes brincaram grande parte do tempo em Políades, em grupos mistos, com relação estabelecida somente entre as

crianças, com estilo de interação complementar, apresentando o caráter pró-social.

- ✓ Estas três crianças foram as que mais brincaram acompanhadas, tanto iniciando tais brincadeiras, quanto sendo solicitadas a participarem de outras atividades. Com isto, evidenciamos a aceitação destes sujeitos pelos pares.
- ✓ Dentre as quatro, somente uma criança com síndrome de Down apresentou características de interação diferenciada: brincou a maior parte do tempo sozinha, estabeleceu relação somente com o adulto, não tendo contato com outras crianças, o estilo de interação que mais emergiu foi o independente, no qual o sujeito brinca sozinho próximo a outras crianças, apresentando o caráter pró-social. A partir destas características, apontamos que houve certa rejeição desta criança por parte dos companheiros escolares.
- ✓ Um ponto comum a ressaltarmos é que nas brincadeiras de todos os participantes com a síndrome, identificamos o caráter pró-social, independente destes sujeitos serem aceitos ou rejeitados por seus colegas, destacando a realização de mais atividades que envolviam a cooperação, a amizade e a afinidade.
- ✓ Quanto às ações das professoras durante os recreios, revelamos que metade delas realizava alguma atividade que promovia a interação entre as crianças com e sem a síndrome de Down, sendo identificadas mais a realização de brincadeiras dirigidas, tais como as brincadeiras de roda. Estas brincadeiras eram, por sua vez, alternadas com brincadeiras livres. Nestes casos, as crianças com a síndrome eram aceitas e solicitadas durante as brincadeiras por seus pares.
- ✓ A outra metade não realizou atividades recreativas durante a pesquisa, deixando as crianças brincarem livremente, no entanto, em um dos casos, não foi percebida qualquer rejeição por parte dos companheiros. Já em outro, houve esta rejeição, identificando a necessidade urgente de mediação da professora, sendo, neste caso, as brincadeiras dirigidas a melhor maneira de promovê-la.

A partir destes dados, podemos afirmar que alcançamos os objetivos propostos, uma vez que investigamos a relevância do brincar para a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, demonstrada nos casos apresentados, sendo diretamente proporcional a relação entre o maior número de brincadeiras entre pares e a maior aceitação das crianças com síndrome de Down incluídas. Em outras palavras, quanto mais as crianças brincavam com os companheiros escolares, mais eram solicitadas nas brincadeiras, demonstrando, por sua vez, a sua aceitação e sentimento de pertença ao grupo de pares.

Quanto aos objetivos específicos, verificamos a ocorrência do brincar entre as crianças

com e sem síndrome de Down, já que observamos a realização de brincadeiras: em alguns casos de brincadeiras acompanhadas, em outros casos, realizadas pelas crianças sozinhas, apresentando-se de forma dirigida ou livre, dentre outros aspectos. Identificamos os tipos de brincadeiras realizadas, como as brincadeiras de faz de conta (brincar de cuidar, de realidade, de fantasia) e os jogos (de movimentos físicos e outros jogos), representados pelo brincar de roda, pega-pega, pula-pula, brincar de carrinho, dentre outros. E, por fim, caracterizamos, a partir da brincadeira, o modo como estava sendo realizada a inclusão de tais crianças: como estavam sendo aceitas pelos pares, se os professores realizavam atividades que incentivassem as interações, etc.

A partir deste estudo, consideramos de suma importância que os educadores realizem atividades que promovam a aceitação das crianças com síndrome de Down incluídas nas escolas regulares, uma vez que é essencial para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória.

Estes resultados revelam que com a aceitação e o sentimento de pertença ao grupo de companheiros, a criança com necessidade educacional especial, principalmente aquela com a síndrome de Down, poderá ser incluída mais facilmente, uma vez que se sentirá como um membro capaz dentro de seu grupo, além de se desenvolver adequadamente, como as demais crianças.

Acentuamos, neste sentido, que as escolas devem dar atenção especial às interações entre pares, tendo em vista os benefícios para o desenvolvimento das crianças, sendo a educação baseada nas relações sociais, uma forma de desenvolver as funções psicológicas superiores, além de possibilitar o aprendizado de maneira mais eficaz por meio da atuação na zona de desenvolvimento proximal, como afirma Vygotsky (1997).

As escolas devem, portanto, incluir em seus projetos pedagógicos e em seus currículos, espaços e atividades direcionadas para a promoção destas interações.

Concluimos apontando para a necessidade de realização de mais pesquisas na área, em especial, considerando o brincar como ferramenta a ser utilizada na inclusão escolar.

Por fim, afirmamos que a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down é um apenas um passo diante do longo caminho que ainda há a ser percorrido. O brincar poderá tornar este percurso mais agradável, permitindo que as crianças e os adultos que se utilizem dele entendam que o simples ato de brincar pode garantir os direitos daqueles que foram duramente segregados da convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a escola**. Ministério da Educação. Brasília, v.3, p. 1-30, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Ministério da Educação. Brasília, v.3, p. 1-30, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BATISTA, M. S.; GÓES, A. R. L.; MORAES, J. P.; OLIVEIRA, M. S. A importância da interação entre crianças com síndrome de Down e crianças comuns para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. IN: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 3, 2008, Anais, São Carlos: UFScar, 2008.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BISHOP, K. D.; JUBALA, K. A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Promovendo Amizades. IN: STANBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: guia para educadores**. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1999.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e Cognição**, vol. 4, pag 80-88, 2005. Disponível em: www.cienciasecognicao.com.br. Acesso em 14 de agosto de 2009.

BLANCO, M. R. **Jogos cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades**. 2007. 181f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOBATO, S. T. **Análise estrutural e funcional das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças pré-escolares**. 2002. 125f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRANCHER, V. R.; NASCIMENTO, C. T.; OLIVEIRA, V. F. Indicadores de aceitação e rejeição social em um grupo de professores em formação: a face oculta do preconceito. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 42-47, jan/abr, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990**.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de dezembro de 1962.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial: Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Educar crianças com necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNONI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.

CALDEIRA, V. A; OLIVER, F. C. A criança com deficiência e as relações interpessoais numa brinquedoteca comunitária. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 98-110, 2007.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e Educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai/ago, 2005.

CARVALHO, E. N. T. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual.** 2007. 251f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, L. M. M. **Importância da Brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas (Teresina-PI).** 1999. 174f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação) - Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.** 2ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. 1, p. 163-200.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, V. D. T. **Indicadores que promovem a aceitação do aluno com síndrome de Down no ensino regular.** 2002. 122f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: um introdução para pais e cuidadores.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRUZ, D. M. C. **Brincar é estimular? Preensão, função manual e sua estimulação em pré-escolares com paralisia cerebral do tipo hemiparesia espástica.** 2006. 168f. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1996.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. IN: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e**

educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ECHEITA, G; MARTÍN, H. Interação social e aprendizagem. IN: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESCÓRCIO, D. C. M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso**. 2008. 156f. (Dissertação Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal do Piauí, 2008.

FERREIRA, E. N. S. **Interação entre pares na Educação Infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 252f. (Tese Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce, uma introdução à idéia de Feuerstein**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, J. P. A; SCHEEREN, C; LEMOS, H. D. D.; FERREIRA, S. M.; O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 20, p. 75-88, 2002.

GOÉS, M. C. R. Alunos com necessidades educacionais especiais no recreio da escola inclusiva. IN: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VISTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: CDV/FACITEC, 2007.

GOMES, A L. L.; FERNANDES, A C.; BATISTA, C. A M.; SALUSTIANO, D. A; MANTOAN, M. T. E; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/SESP, 2007.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONÇALVES, A. S. C. **Descrição da estrutura e organização social de crianças em ambiente escolar**. 1999. 82f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia: Teoria e pesquisa do comportamento) – Departamento de Psicologia Experimental – Universidade Federal do Pará,

Belém, 1999.

GONZÁLEZ, M. C. Educação inclusiva: uma escola para todos. IN: CORREIA, L. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez., 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O Brinquedo na Educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOZMA C. O que é a síndrome de Down? In: Stray-Gundersen, K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-42.

LEAL, L. L. L. **O Brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil**. 2003. 227f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1997

LOPES, L. W. L.; MAGALHÃES, C. M. C. Interações entre pré-escolares: possibilidades de análise. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 88-97, 2003.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Padrões de parceria social brincadeira em ambientes de creche. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 99-108, jan./abr. 2006.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos**. São Paulo: Manole, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Disponível em: <<http://www.educaçaoonline.pro.br>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura de escolas às diferenças: as contribuições do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, L. L. **Do vivendo para o brincar ao brincando para viver: o desvelar da criança com câncer em tratamento ambulatorial na brinquedoteca.** 2003. 153f. (Tese de Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

MERIZIO, L. Q.; ROSSETI, C. B. Brincadeira e amizade: Um estudo com alemães, brasileiros e libaneses. **Psicologia Argumento**, 2008 out./dez., 26(55), 329-339

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco, 1998.

MORAES, M. L. S; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 119-131, 2001.

MORGADO, J. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. IN: CORREIA, L. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.** Porto: Porto Editora, 2003.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J.; HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e personalidade da criança.** São Paulo: Harbra, 2001

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 65-73, jan/jun, 1994.

PAULA, A. R. de; COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** São Paulo: SORRI-BRASIL, 2006.

PIMENTEL, L. M. **“Duquenne: Palma de Ouro de Melhor Ator em Cannes”**. 2003. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias>> Acesso em: 15 de maio de 2009.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Salvador, 2007. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2007.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. *Paidéia*, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REZENDE, C. B. Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 69-89, 2002.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. IN: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. IN: FREITAS, S; RODRIGUES, D; KREBS, R. (Orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed.UFMS, 2005.

SANTOS, T. R.; OLIVEIRA, F. N. As interações sociais e o brincar da criança com síndrome de Down. IN: **Congresso Nacional de Educação**, 8, 2008, Formação de Professores, Anais. Curitiba: Pucpr, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Makenzie: Memnon, 1999.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. 179f (Tese de Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, G. R. **Os primórdios da amizade na infância: a visão das mães de crianças entre**

um e três anos. 2007. 101f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; OLIVEIRA, K. L.; BARTHOLOMEU, D.; OLIVEIRA, J. C. S; COSTA, O. R. S. Escala de traços de personalidade para crianças e aceitação social entre pares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 15-24, 2004.

SMEHA, L. N.; SEMINOTTI, N. Inclusão e síndrome de Down: um estudo das relações interpessoais entre colegas de escola. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 52, p. 73-83, jan/mar, 2008.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, v. 3, n. 3, p. 8-14, dez. 2006.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** 12.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amígdalas como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, 2008.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

VAYER, P.; ROCIN, C. **A integração da criança deficiente na sala.** São Paulo: Manole, 1989.

VICTOR, S. L. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 19 de agosto de 2009.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas volume V: **Fundamentos da Defectologia.** Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WANDERLIND, F.; MARTINS, G. D. F.; HANSEN, J.; MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L.
Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca.
Paidéia, v. 16, n. 34, p. 263-273, 2006.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

INSTITUIÇÃO: _____

Sexo: Masculino Feminino

Idade: 20 – 25 anos

26 – 30 anos

31 – 35 anos

36 – 40 anos

Mais de 40 anos

Qual a sua formação? _____

Você faz algum curso de Pós-graduação? Qual o curso? _____

Há quanto tempo atua na área de educação? _____

Há quanto tempo atua em educação inclusiva? _____

Há quanto tempo atua junto a crianças com deficiência intelectual?

Trabalha a quanto tempo nesta CEMEI? _____

Realizou algum curso na área de educação especial? Se sim, quando e sobre o que tratava?

ROTEIRO

- 1 – Qual a sua concepção acerca do Brincar?
- 2 – Para você o que representa a Interação Social (criança-criança)?
- 3 – Como você definiria Inclusão Escolar?
- 4 – Você concorda com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em salas regulares junto com outros alunos? Por quê?
- 5 – Para você, qual a relevância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil?
- 6 – Você considera que o Brincar pode favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?
- 7 – Como a criança pesquisada interage em sala de aula? Ele(a) interage com algum aluno? Como? Em quais momentos?
- 8 – Como os demais interagem com ele(a)? Há reciprocidade nas interações?
- 9 – Como esta criança realiza as brincadeiras? Utiliza brinquedos? Brinca com outros alunos ou sozinha?
- 10 – A criança participa das atividades em grupo?
- 11 – Que Brincadeiras costumam ser realizadas em sala de aula? Como é a participação da criança pesquisada?
- 12 – Como ocorreu a inclusão deste aluno? E em relação à Interação Social e ao Brincar com os demais, como se deu sua aceitação pelo grupo?
- 13 – No momento, há a aceitação desta criança pelos outros? Como você identifica isso?
- 14 – Como você atua para que haja a inclusão desta criança?
- 15 – Há atividades direcionadas para uma maior interação do aluno deficiente intelectual com os demais alunos? Exemplifique as atividades desenvolvidas nesse sentido.