

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WANUSA ANTUNES RIBEIRO DOS SANTOS

**Inclusão na Educação Infantil: a contribuição das
interações sociais entre crianças com Síndrome de
Down e seus colegas de sala de aula**

Belo Horizonte

2015

WANUSA ANTUNES RIBEIRO DOS SANTOS

Inclusão na Educação Infantil: a contribuição das interações sociais entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas de sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Merie Bitar Moukachar.

Belo Horizonte

2015

S237i
TCC

Santos, Wanusa Antunes Ribeiro dos, 1970-
Inclusão na Educação Infantil : a contribuição das interações sociais entre
crianças com Síndrome de Down e seus colegas de sala de aula / Wanusa
Antunes Ribeiro dos Santos. - Belo Horizonte, 2015.
50 f., enc.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como
requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Docência na Educação
Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação
Básica, da Faculdade de Educação [da UFMG].

Orientadora: Merie Bitar Moukachar.

Bibliografia: f. 46.

Apêndices: f. 49.

1. Inclusão em educação. 2. Down, Síndrome de. 3. Educação especial.
4. Crianças deficientes -- Educação. 5. Excepcionais. 6. Psicologia infantil.
I. Título. II. Moukachar, Merie Bitar. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.92

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

WANUSA ANTUNES RIBEIRO DOS SANTOS

Inclusão na Educação Infantil: a contribuição das interações sociais entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas de sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Merie Bitar Moukachar.

Aprovado em 28 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Merie Bitar Moukachar – Faculdade de Educação da UFMG

Eleusa Fiuza Silva – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa para todas as crianças com deficiência (transtorno global do desenvolvimento, síndromes e altas habilidades/superdotação) e a todos os excluídos desta sociedade meritocrática que os fazem serem invisíveis;

Aos professores, coordenação e vice-direção da Umei Juliana, onde se deu início esta bela jornada;

A minha mãe Maria Senhora, irmã Wanderleia, meus sobrinhos João Vitor e João Pedro e familiares que tanto torcem por mim.

Ao meu marido Guilherme que é meu parceiro, que tanto apoiou e viabilizou toda a minha dedicação a esta pesquisa;

Dedico principalmente a Jesus Cristo, pois por Ele e para Ele são todas as coisas e sem Ele nada sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus em Cristo Jesus por me dar a chance de fazer este curso, conviver com todas as alunas, os professores, coordenação e toda equipe DOCEI pela dedicação.

As professoras, coordenadoras e vice-direção da Umei Serra Verde por participarem de uma forma direta ou indireta da minha pesquisa;

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Merie Bitar Moukachar por sua paciência, compreensão e ensinamentos que me fizeram tomar gosto pela pesquisa na educação;

A minha mãe, irmã, sobrinhos, familiares e meu marido Guilherme por me apoiarem em tudo que proponho a fazer.

Portanto, na educação especial, o importante é conhecer como o aluno se desenvolve, ou seja, o significado não é a deficiência em si mesma, não o que falta, mas, como se apresenta seu processo de desenvolvimento; como ele interage com o mundo; como organiza seus sistemas de compensações; trocas; as mediações que auxiliam na sua aprendizagem; a participação ou exclusão da vida social; a internalização dos papéis vividos; as concepções que se tem sobre si mesmo; a sua história de vida (grifo nosso). (VYGOTSKI, 1998, p. 75).

SANTOS, Wanusa Antunes Ribeiro dos. *Inclusão na Educação Infantil: a contribuição das interações sociais entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas de sala de aula*. Monografia (Especialização em Docência Infantil). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 garante para além do direito à educação, o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência no ensino regular. Neste sentido esta pesquisa tem como objetivo identificar e descrever em que momentos e situações lúdicas as crianças com síndrome de Down interagem com os colegas de turma e estes ampliam as interações com a criança com SD favorecendo a inclusão e o desenvolvimento desta criança. Portanto o objetivo geral foi verificar e analisar a contribuição das interações sociais, para a inclusão e desenvolvimento escolar de crianças com Síndrome de Down, em uma instituição de educação infantil pública de Belo Horizonte. Em termos metodológicos, foi utilizada na pesquisa a abordagem científica qualitativa que trabalha com dados qualitativos. Os instrumentos para coleta de dados foram à observação com registro em diário de campo e filmagens. Os sujeitos dessa pesquisa foram uma criança diagnosticada com síndrome de Down e seus 15 colegas de turma, todos os alunos de uma turma da faixa etária de três anos de idade. Os dados coletados foram analisados no método qualitativo utilizando treze categorias que foram adaptadas para melhor articulação com nossa pesquisa. Para se alcançar o objetivo geral foram realizadas atividades lúdicas que possibilitaram as interações da criança com SD e sua turma e permitiram uma melhor verificação das interações sociais deste grupo de colegas de sala. Neste sentido, as atividades lúdicas favoreceram também as relações sociais, o contato físico, visual e gestual da criança SD com sua turma e de sua turma para com a criança com SD. Os resultados apontam que o processo das interações entre a aluna com SD e seus colegas de sala, se deu de forma bastante semelhante a uma criança da mesma faixa etária sem diagnóstico de deficiência. As diferenças das interações estão no ritmo e na forma de como os alunos portadores de SD buscam e mantêm esta relação. Cabe ressaltar que a inclusão escolar e o desenvolvimento da criança com deficiência não é papel somente do professor, mas, de todos da instituição escolar. Consideramos que as interações sociais provocadas pelas intervenções lúdicas, devem permear o projeto pedagógico da instituição, pois contribuem em muito, com o desenvolvimento da criança com SD e sua inclusão escolar.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão escolar; Interação; Síndrome de Down e grupos.

SANTOS, Wanusa Antunes Ribeiro dos. *Inclusion in Preschool: the contribution of social interactions among children with Down Syndrome and their classmates*. Monograph (Specialization in children's teaching). Belo Horizonte: Faculty of Education at the Federal University of Minas Gerais, 2015.

ABSTRACT

The Federal Constitution of 1988 provides besides to the right of education, the attendance to the specificities of students with disabilities in regular education. So, this research aims to identify and describe in which moments and playful situations children with Down syndrome interact with the classmates and they expand these interactions with the child with DS which favors the inclusion and the development of this child. Therefore, the overall aim was to check and analyze the contribution of the social interactions, for inclusion and educational development of children with Down syndrome in a public preschool of Belo Horizonte. In terms of methodology, it was used in this research the qualitative scientific approach that works with qualitative data. The instruments for data collection were the observation registered in a field diary book and filming. The research subjects were, a child diagnosed with Down syndrome and its fifteen classmates, all the students in a class on average of three years old. The collected data were analyzed by the qualitative method using thirteen categories that have been adapted to fit better in our research. In order to reach the overall aim, it was done playful activities that enabled the child's interactions with DS and the classmates; and it allowed a better evaluation of social interactions of this classmates group. Therefore, the playful activities also had favored the social relations, the physical, visual and gestural contact of the DS child with the classmates; and the classmates to the DS child. The results show that the process of interactions between the Down syndrome student and the classmates happened in a very similar way of a child in the same age undiagnosed disability. The differences of the interactions are on the pace and the way of how the students with DS seek and maintain this relationship. It should be noted that the school inclusion and the development of the child with disabilities is not teacher's role, but of all of the school. We believe that social interactions caused by playful interventions, should permeate the educational project of the school, because it contributes so much to the development of children with DS and their school inclusion.

KEY WORDS: School inclusion; Interaction; Down Syndrome and groups.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Joana em interação com adulto através do contato visual e atenta ao receber orientações da brincadeira “Dança das Cores”	34
Figura 2: Joana brinca junto com mesmos objetos lúdicos ressignificandos-os.....	36
Figura 3: Contato visual e físico como forma de interação.....	37
Figura 4: Joana debaixo da mesa.....	40
Figura 5:Na brincadeira Tindo Lelê as crianças dão as mãos viabilizando a aproximação, o contato físico e visual e o diálogo.....	43

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. JUSTIFICATIVA	13
3. REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1. Educação Especial.....	17
3.2. Educação inclusiva ou integração.....	18
3.3. Sobre deficiência e Síndrome de Down.....	21
3.4. Sobre interação social e a contribuição do lúdico no trabalho em grupos.....	22
3.4.1 Sobre interação.....	22
3.4.2 A Contribuição do lúdico.....	23
3.4.3 A contribuição dos grupos.....	25
4. OBJETIVOS	27
4.1. Objetivo Geral.....	27
4.2. Objetivos Específicos.....	27
5. METODOLOGIA	28
5.1. Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	28
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
8. REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE 1	49

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 garante para além do direito à educação, também o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular. Contudo, ainda hoje e, apesar do acréscimo de pessoas, entidades e movimentos de pais e da sociedade, existe uma distância entre o que a lei determina e aquilo que na prática ocorre. De acordo com as práticas, dentro de uma instituição de educação infantil, não é incomum que a criança incluída nesse ambiente permaneça, de certa forma isolada, sem progressos esperados a partir de suas necessidades e especificidades de aprendizagem. Essa situação gera muitas vezes frustração nos pais e sentimento de impotência nos professores que também não sabem como lidar com esta criança, trazendo até a discussão do retorno da criança para a escola especial.

A partir da verificação de que há poucos trabalhos realizados nessa área, essa pesquisa busca refletir acerca do processo, de fato, de inclusão na Educação Infantil. Alguns quadros clínicos conduzem a uma situação de inclusão escolar, e entre eles estão às crianças com Síndrome de Down (SD).

Diante das dificuldades cotidianas da escola e professores de efetivarem seu trabalho pedagógico da real inclusão, podem surgir diversos caminhos para se propor saídas para essa situação. Nesta pesquisa, escolhemos refletir sobre o tema da contribuição do grupo da sala de aula, (crianças e/ou professores) para as interações sociais entre as crianças com deficiências e seus colegas. Pretende-se verificar e analisar, portanto, as interações sociais especificamente, entre crianças com SD e seus colegas de sala, na turma de três anos de uma instituição de educação infantil pública.

O interesse de realizar esta pesquisa veio à tona a partir não somente dessa trajetória de insucessos da inclusão social das crianças deficientes, mas também da minha própria prática profissional que apontou algumas necessidades de criar meios de intervir de modo a ampliar as interações da criança com SD com os demais colegas de turma. Além disso, a prática cotidiana conduz a refletir sobre como a mediação pedagógica poderá auxiliar na sua inclusão.

Neste sentido, muitas indagações minhas e de outros professores foram pontuadas para nortear e justificar esta pesquisa na busca de possíveis soluções. As interações no grupo contribuem para a inclusão da criança com SD? Quais atividades de grupo poderiam contribuir mais significativamente com a interação da criança com SD? Entre essas perguntas as mais frequentes e inquietantes conduziram ao objetivo desta pesquisa. Como objetivo geral, portanto, buscamos analisar a contribuição para a inclusão, das interações sociais entre as crianças com SD e seus colegas de sala na turma de três anos de uma instituição de educação infantil pública. Para isso, foram caracterizadas estas crianças com necessidades especiais e foram identificados em que momentos e situações as crianças com deficiência interagem com os colegas de turma. Finalmente, para realizar uma intervenção apropriada foi necessário identificar ações do grupo de colegas de turma que ampliam as interações das crianças com SD.

Portanto, o foco deste projeto está relacionado a identificar como se dá a interação da criança com Síndrome de Down com os demais colegas de turma e qual seria a melhor intervenção para ampliar esta interação.

2. JUSTIFICATIVA

As lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais, no Brasil, resultaram na conquista dos direitos de cidadania e de igualdade para todos os excluídos sociais e deficientes, no âmbito educacional.

Mazzotta (2011) é um especialista há trinta anos nesta luta e é contrário às classes especiais para alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, o autor relata que educação especial é interpretada por apêndice indesejável e tem o sentido de assistencialismo e não educacional. A sua pesquisa amplia os conhecimentos da educação especial no Brasil, da sua história e do que temos de políticas públicas nessa seara no contexto da Constituição Federal de 1988 e das leis vigentes. Destaca assim a necessidade de mais investimento em pesquisa nesta modalidade de ensino que é a educação especial.

Batista e Enumo (2004), também estudiosos dessa área, afirmam que

Historicamente, a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado princípio de normalização. Este princípio apregoa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem. Dito de outra forma, normalizar não quer dizer tornar normal, significa dar à pessoa oportunidades, garantindo seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. (BATISTA e ENUMO, 2004, p. 101).

Faria e Salles (2012) citam um ditado popular Xhosi da África do Sul que afirma que “pessoas são pessoas através de outras pessoas” (p. 103). Para essas autoras, a escola de Educação Infantil, neste caso, as UMEIs

(...) são lugares privilegiados para as crianças aprenderem e se desenvolverem como pessoas, estabelecendo vínculos e criando relações que contribuem para que adquiram conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo natural e social. (p. 103).

Defendem ainda que

Nas interações que as crianças estabelecem no seu dia a dia com a natureza e com os vários sujeitos do seu meio, vivenciando práticas sociais diversas, elas se apropriam, de maneira informal, dos conhecimentos inerentes a essas vivências. (FARIA e SALLES, 2012, p.65).

As autoras consideram também que o professor é o grande mediador destas interações e organizador das propostas pedagógicas que favorecem as interações das crianças com seus pares e vão produzindo uma cultura infantil, própria ao seu grupo etário.

Por outro lado, os alunos com deficiências tais como transtorno global do desenvolvimento, síndromes e altas habilidades/superdotação, têm o direito de ser matriculados e frequentar o ensino regular, com direito consagrado nas leis. Quanto a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Mantoan (2003) aponta que há controvérsias entre estas leis federais - na visão da interpretação evolutiva -, sendo, portanto, necessário que elas dialoguem melhor entre si. Por um lado, a Constituição Federal de 1988 no artigo 208, inciso III decreta que o atendimento educacional especializado ao portador de deficiência seja “preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, admite que o atendimento educacional especializado possa ser um complemento ao ensino regular. Por outro lado, na LDB (artigo 58 e seguintes) consta exatamente o contrário ao propor a substituição do ensino especial pelo ensino regular, pois “haverá quando necessários serviços de apoio especializado, **na escolar regular**, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, parágrafo 1º). Para esse atendimento nas escolas foi criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mantoan (2003) argumenta ainda que, na concepção da inclusão, este atendimento especializado tem que estar disponível na rede regular de ensino desde a educação infantil até a universidade, pois é neste ambiente escolar que ocorre todo tipo de interação que viabiliza o desenvolvimento social e outras habilidades da criança deficiente ou não.

Concordando com a LDB (artigo 58), Mantoan (2006) compreende que os conhecimentos teóricos e práticos acumulados da educação especial devem estar disponíveis ao sistema de ensino para atender estes alunos que chegam às escolas em número cada vez maior, e, ainda Mantoan (2003) dessa forma, levam os gestores, coordenadores e docentes a repensar e romper com velhos paradigmas para elaborar um projeto educacional que inclua, reconheça e valorize os diferentes.

Vemos assim a possibilidade de uma educação que inclua verdadeiramente a todos, que não seja somente baseada nas competências e habilidades da maioria.

A instituição tem a incumbência de formular uma proposta de inclusão escolar que constitui, portanto, uma proposta pedagógica que promova o atendimento das necessidades específicas e oportunize a sua socialização e interação social com seus colegas de escola.

Este trabalho vem dar continuidade a essa busca, apoiado na constatação da necessidade de se investir em um estudo sobre as interações sociais entre as crianças com deficiências e seus colegas para que, de forma pedagógica, estas crianças se incluam e se tornem pertencentes de um espaço que é seu por direito, no sentido da educação para todos. Essa pesquisa poderá contribuir na ampliação da produção sobre o tema, pois, não são muitas as publicações sobre esse assunto na especificidade das interações das crianças com SD na educação infantil.

Batista e Enumo (2004) em seu artigo descreveram e analisaram a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com Deficiência Mental (DM) e seus colegas, em três escolas-pólos municipais de Vitória, Espírito Santo. Os autores desse estudo salientam a necessidade de outras pesquisas nesse campo para obter uma visão ampla do processo de inclusão. Por isso também, justifica-se a realização dessa pesquisa, mas no âmbito da educação infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, o que vai permitir compreender essas contradições mesmo que sobre outra deficiência – a Síndrome de Down - e acerca de outra faixa etária - crianças da educação infantil -, o que nos abrirá outras portas.

Ávila, Tachbana e Vaisbrg (2008), em seu artigo objetivaram a investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. Coube aos professores produzir desenhos e histórias sobre o tema do aluno de inclusão. A partir deste material, analisado à luz do método psicanalítico, foram captados quatro campos psicológicos não conscientes que professores conceberam sobre este aluno: “o menino de sua mãe”, “(in)capacidades”, “onde está Wally?” e “a dor e a delícia” revelando as angústias despertadas nos professores pelo processo de inclusão escolar.

Apesar dos autores terem caminhado em uma linha psicanalítica, que não é base deste trabalho, na sua análise, compreendo ser interessante demonstrar a angústia dos professores sobre **o que** fazer e **o como** fazer, de fato, e o que gera esta percepção nos campos psicológicos não conscientes dos mesmos para incluir a criança com deficiência. A análise de cada modo de ver este aluno por parte dos docentes revela a necessidade de mais pesquisas que contribuam na

desmistificação sobre o tema da inclusão e, portanto, aqui, nos propomos a investigar **como** incluir e permitir que a criança com deficiência se desenvolva no grupo a partir de suas convivências e relações como grupo.

Por todas as justificativas, tornou-se relevante realizar esta investigação para contribuir com a prática dos professores da Unidade de Educação Infantil e expandir o leque de atividades em grupo ou atividades que viabilizem a maior interação de todos participantes, pois pautamos o trabalho em grupo no entendimento de Afonso (2010) que descreve que

A rede de relações institucionais onde o grupo está inserido estabelece limites e possibilidades, faz pressões, tenta negociar, trata de desconhecer, boicota ou apoia (...). Ou seja, o grupo e que escolhe a sua tarefa, produz o seu processo e elabora o seus conflitos, produzindo também a sua consciência. (AFONSO, 2010, p.28)

Fundamentados nesta concepção de Afonso, escolhemos desenvolver esta pesquisa em grupo com atividades lúdicas para verificar as interações que ocorrem, através das relações de pressão, conflitos, negociação, boicote, criação de limites tanto físico como espacial e na produção de consciência individual e coletiva dos envolvidos. Nas ocorrências destes fenômenos grupais as interações vão se efetivando.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para embasamento desta pesquisa e para trazer entendimento sobre alguns conceitos da **educação especial**, sobre o que é **educação inclusiva**, sobre a **diferença entre ela e a integração** e, ainda, sobre o **trabalho com grupos**, lançamos mão de autores que se debruçaram sobre esses elementos que serão conceituados aqui.

3.1. Educação Especial

Para Mazzotta (2011) Educação Especial é definida

(...) como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviço educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominado de ‘excepcionais’, são justamente aqueles que hoje são chamados de ‘alunos com necessidades educacionais especiais’. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida. (MAZZOTTA, 2011, p.11).

Assim, para ele, ainda que a Educação Especial seja reconhecida como modalidade de ensino assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ainda tem enfrentado dificuldade da sua efetivação no sistema educacional vigente. Vem sendo alvo de abordagens tecnicistas e reducionistas que a relaciona então, a meras trocas de opções metodológicas e a técnicas e materiais diferenciados dos usados na educação de crianças sem deficiência. Neste sentido, a educação especial merece mais estudos investigativos que apontem caminhos apropriados de ensino às crianças com qualquer tipo de deficiência ou dificuldade educacional.

Vygotsky (1998) aprofundou também seus estudos sobre a educação dos deficientes, mas focalizou o desenvolvimento dos deficientes nos mesmos pressupostos sobre o desenvolvimento de crianças tidas como normais. Desses pressupostos ele destacou que

(...) os aspectos qualitativamente diversos desses indivíduos, em virtude, não apenas de suas diferenças orgânicas, mas, das peculiaridades de suas relações sociais – fatores que fazem com que o portador de deficiência seja, não simplesmente menos desenvolvido em determinado aspecto que seus companheiros, **mas um sujeito que se desenvolve de uma outra maneira** (grifo nosso) (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Esse autor aponta que a criança com deficiência desde o seu nascimento, ocupa um lugar especial na sociedade o que lhe acarreta uma interação social diferenciada em relação às crianças não deficientes. É nas interações sociais que constituem o núcleo secundário e responsável pelo desenvolvimento das funções específicas que surgem as transformações das funções elementares (biológicas). Para ele

Isso é possível porque a criança interage com um mundo mediado por signos e vai transformando as relações interpsicológicas em intrapsicológicas. Portanto, a consciência e as funções superiores se originam na relação com objetos e com as pessoas, nas condições objetivas da vida. (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

Portanto na educação especial, na perspectiva de Vygotsky, é importante conhecer o aluno, suas peculiaridades, considerando as formas diferentes que ele aprende, como interage com as pessoas, com os objetos e as trocas sociais. O foco não é a deficiência, mas o que a criança é capaz. E é dessa perspectiva que falaremos nessa pesquisa.

3.2. Educação inclusiva ou integração

Stainback (1999) conceitua o sentido de ensino inclusivo de forma a abranger a todos, não somente os alunos, mas, como forma de melhorar até os professores, em suas habilidades, perpassando pelos recursos e um esforço unificado de todos. Para ele

(...) o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (...) as razões do ensino inclusivo em termos de benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade. Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência tem oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente (STAINBACK, 1999 p. 21).

A educação inclusiva ganhou força a partir dos princípios das leis que afirmam que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (BRASIL, 1988, artigo 5º); E também “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...” (BRASIL, 1988, artigo 205) e do Plano Nacional da Educação, que prevê a universalização do atendimento escolar e a erradicação do analfabetismo. Mediante esses princípios seria inaceitável que as crianças com deficiência continuassem segregadas.

Para Manton (2006), a expressão **educação inclusiva** ou **inclusão escolar** tem sido entendida por muitos profissionais da educação no sentido restrito de significar apenas matricular uma criança com necessidades especiais em uma classe comum de educação. A expressão ultrapassa esse entendimento. Para ela, inclusão escolar vai além do cumprimento da lei. O ato de matricular e manter este alunado, segundo ela, cumpre os objetivos da **integração na escola** que era de possibilitar uma vida o mais normal possível às pessoas com qualquer deficiência, de forma a viabilizar condições para que ela usufrua da vida cotidiana dentro das normas e padrões sociais.

A partir destas leituras entendemos que o termo integração e inclusão têm o mesmo objetivo que é de inserir pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Sasaki (2005) se refere à transição de paradigma da palavra **integração** que são faladas e escritas com diversos sentidos pelas pessoas. Sendo assim, partimos da recente definição: a **integração** como ser a inserção das pessoas com deficiência capacitadas para ter uma vida social e a **integração total** que é mais abrangente, correspondendo conceito mais evoluído de inclusão, sem usarem a palavra inclusão. Os termos **integração**, **integração total** e **inclusão** são usados como sinônimos, tendo o mesmo significado de inserir socialmente a pessoa com deficiência.

Vale ressaltar que o termo **integração** com sentido de “**inserção**” foi usado por muitos dos trabalhos acadêmicos, científicos ou técnicos publicados nos anos 90. Somente depois com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)¹ que apregoava a inclusão no sistema educacional, esse termo perdeu força.

Segundo Mantoan (2003), discutir **inclusão escolar** é pensar em mudanças de paradigmas educacional, repensar e efetivar as políticas públicas, considerar a questão da igualdade e da diferença. A presença de uma criança deficiente e suas especificidades, peculiaridades de aprendizagem surge como a oportunidade do sistema educacional de reelaborar a sua abordagem de ensinar e aprender.

¹UNESCO. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.[Declaração de Salamanca]. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

Ainda para Sasaki (2005), o termo inclusão vai para além de incluir pessoas com deficiência, mas todas aquelas que foram excluídas, não somente do âmbito educacional, mas mesmo anteriormente, do sistema social:

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (SASSAKI, 2005, p. 21)

Mantoan (2003; 2006), a defensora incansável quanto ao direito da educação para todos, propõem que “(...) as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusiva” (2003, p.8); Abenhaim (2005), reforçando a defesa da inclusão social em contrário a integração, mostra também evolução dos documentos criados para atender as necessidades de um mundo globalizado.

Para nos subsidiar sobre a história da educação especial no Brasil, recorremos a Mazzotta (2011) que após realizar uma pesquisa teórica sobre o atendimento educacional na Europa e nos Estados Unidos e sobre a história da educação especial no Brasil desde 1854 a 1993, apresenta e comenta a legislação de 1961 a 1993, a política de educação especial, e em destaque a análise de algumas políticas nos níveis nacional, estadual e municipal que atendam ao portador de deficiência. Ele exaustivamente reitera a sua defesa de que: “... os alunos portadores de deficiência podem ser adequadamente educados em situações comuns de ensino ou, ainda, requerer educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 205).

Assim, conclui-se nesse item que a educação inclusiva, com todas as suas transformações que se refletem nas variâncias em sua nomenclatura quer seja de inserção, integração ou mesmo inclusão, foi (e ainda tem sido) um movimento que ganhou força e tem como propósitos centrais não permitir o desrespeito do cumprimento de **educação para todos** e que **crianças com deficiência tenham as mesmas oportunidades** e um atendimento educacional baseados em suas necessidades educativas. Para o Sistema Educacional, isso se constitui em um momento de desafio de se organizar pensando nas demandas do seu alunado, com programas que atendam a suas peculiaridades, adaptação física e recursos pedagógicos. Além disso, centrar nas várias características e necessidades das crianças com deficiência que chegam às escolas em número

cada vez maior deverá perpassar pela formação dos professores e todos que estão envolvidos com a educação regular.

3.3. Sobre deficiência e Síndrome de Down

Para fundamentar nossa pesquisa, faremos ainda a definição do que seja **deficiência** e de **síndrome de Down**. A Organização Mundial da Saúde, no documento da UNESCO (1981)² apud Mazzotta, (2011) afirma que “A deficiência diz respeito a uma anomalia da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa; em princípio, a deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico” (MAZZOTTA, 2011, p. 14). Trataremos da Síndrome de Down (SD) como essa alteração de ordem genética que, sabemos, é produzida pela presença de um terceiro cromossomo no par 21, por isso também conhecida comotrisomia 21.

Segundo Fávero e Oliveira (2004) a Síndrome de Down foi descrita em 1866 por John Langdon Down. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. Fávero e Oliveira se referem a Rondal (1993)³ que aponta que a SD é relacionada a três subgrupos de anomalia genética

(...)todas elas trazendo a deficiência mental como uma das implicações: o primeiro diz respeito à trissomia 21, isto é, à presença de três cromossomos 21 ao invés de dois em todas as células do corpo, ocorrendo em 95% dos casos. O segundo refere-se à translocação, isto é, a ocorrência de material cromossômico 21 extra em todas as células, porém ligado a outro par cromossômico, que não o par 21, verificada em aproximadamente 4% dos casos. O terceiro caso é denominado mosaïcismo, isto é, encontra-se variação no número extra de cromossomos 21 em determinadas células, sendo que outras são normais, comprovado em cerca de 1% dos casos. (FÁVERO E OLIVEIRA, 2004, p. 68)

Ainda citando Rondal (1993), as autoras reafirmam que a SD está relacionada com o retardo mental e vem sendo a mais investigada das síndromes, devido às altas ocorrências, pois “1 para cada 800 indivíduos nascidos vivos são portadores de SD” (p. 69). Podemos perceber isso claramente, pois estas crianças chegam às nossas escolas, em número cada vez maior.

² UNESCO. O correio da Unesco, ano 9, n. 3, p. 32, mar. 1981.

³RONDAL, J. A. Down's syndrome. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. (Orgs.). *Language development in exceptional circumstances*. Hillsdale: Laurence Erlbaum, 1993, p. 165-176.

Crianças e jovens portadores da síndrome têm características físicas semelhantes e estão sujeitos a algumas doenças. Embora apresentem deficiências intelectuais e de aprendizado, são pessoas únicas, que estabelecem relações e também são muito sensíveis.

3.4 Sobre interação social e a contribuição do lúdico no trabalho em grupos.

Nesse item desenvolveremos as ideias de teóricos cujas leituras fundamentaram nosso olhar para a investigação de campo nos indicando como entender melhor, tanto os grupos quanto a interação que neles poderia ocorrer mobilizada ou não pela ludicidade das atividades que vimos e promovemos em função da pesquisa nesse espaço de Educação infantil.

3.4.1 Sobre interação.

Para conceituar e compreender sobre a interação social no espaço da educação infantil, Enumo e Batista (2004) recorrendo a vários autores (MANTOAN, 1997, 1998⁴; ARANHA, 1991, 1994⁵; HARRIS, 1995, 1999⁶) descreve sobre a interação social no espaço da educação e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado. Aponta o quanto são importantes os colegas de brincadeiras na socialização de crianças. Fundamentando-se na Psicologia Social e do Desenvolvimento, defende a interação espontânea das crianças enquanto adquirem conhecimento, em situações diferenciadas, que pode evitar distúrbios psicológicos quando adultos. Analisa que pode-se considerar que essa rejeição ao estranho ou diferente faz parte do processo de formação de grupos, em que a categorização e a autocategorização atuam de forma a facilitar ou dificultar a aceitação no grupo. Para Vygotski (1998) ao discorrer sobre zona de desenvolvimento proximal e a aquisição da linguagem afirma que

⁴ MANTOAN, M. T. E. (Org.). (1997). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, SENAC.

MANTOAN, M. T. E. (1988). Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione.

⁵ ARANHA, M. S. F. (1991). A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARANHA, M. S. F. (1994). A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Comunicação apresentada na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, São Paulo.

⁶ HARRIS, J. R. (1995) Where is the child's environment? A group socialization theory of development .Psychological Review, 102(3), 458-489.

HARRIS, J. R. (1999). Diga-me com quem anda... . Rio de Janeiro: Objetiva.

Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. (VYGOTSKI, 1998, p. 117)

Vygotski enfatiza sistematicamente a importância das interações das crianças no aprendizado e desenvolvimento da aquisição da linguagem e no comportamento voluntário

Nessa pesquisa, estamos trabalhando com a definição de interação entre colegas e com professores, mais especificamente, com base no relato de pesquisa de Anhão, Pfeifer e Santos (2010) que definem **interação** através das ações verbais e não verbais da criança SD para seus colegas e professor. Consideram que **ações verbais** podem ser ações tais como *chamar o outro, conversar sobre qualquer coisa, gritar, cantar*; e **ações não verbais** quando engloba *olhares em direção ao outro, contatos corporais tentando chamar a atenção do outro e como demonstração de carinho, observação proposital do que o outro está fazendo, participando da ação como espectador ativo*.

Já **interação** para Silva e Aranha (2005, p. 379), citando Hinde, 1979⁷; Carvalho, 1986⁸; Aranha, 1991⁹, significa “uma verbalização ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização ou de ação motora deste para o primeiro”.

3.4.2 A Contribuição do lúdico.

Nessa pesquisa, partimos também do princípio de que há uma valiosa **contribuição do lúdico** para esses processos de interação, pois o ato de brincar é um dos caminhos mais efetivos para estimular a interação, podendo provocar tanto à participação, a aceitação quanto a rejeição, o isolamento entre os brincantes. O brincar no coletivo tem essa essência do contato corporal, por gesto, toque, comunicação verbal e visual. Nas atividades lúdicas se compreende a integralidade da criança.

Sabemos que a escola tem a tarefa de participar da formação de cidadãos críticos, criativos, inventivos onde se atinja o desenvolvimento físico, afetivo, social e moral. Trabalha o limite, o respeito, a autonomia do sujeito. Para alcançar tudo isso, podemos articular com

⁷ HINDE, R.A. Towards understanding relationships. New York: Academic Press Incorporation, 1979.

⁸ CARVALHO, A.M.P. Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

⁹ ARANHA, M.S.F. A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado. 1991. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Friedmann (2012) dizendo da atividade lúdica na educação escolar que faz um questionamento: “E se a escola fosse o lugar de a criança brincar para crescer e aprender?” (p. 44). Neste sentido, ela defende a atividade lúdica, sua espontaneidade como parte importante no desenvolvimento integral das crianças: “Por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento” (p. 45).

E mais:

Os indivíduos precisam construir sua própria personalidade e inteligência. Tanto o conhecimento quanto o senso moral são elaborados pelas crianças em interação com o meio físico e social, passando por processo de desenvolvimento. (...) É nessas estratégias que quero situar a atividade lúdica como um caminho possível. (FRIEDMANN, 2012, p. 44-45)

Escolhemos trabalhar com a intervenção do lúdico pautada também na defesa de Sommerhalder e Alves (2011) sobre a importância do jogo/brincadeira na ampliação das experiências culturais que fazem parte da infância. Elas continuam

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente à criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com qual se entrega a suas atividades lúdicas. (...) A experiência cultural, portanto surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças. É nossa primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca. (SOMMERHALDER e ALVES, p.12 e 13).

Em nossa proposta de intervenção por meio do jogo e da brincadeira, nessa pesquisa, objetivamos permitirá criança com SD e seus colegas, vivenciar e demonstrar como vão se interagir, desenvolver socialmente, testar seus limites, medos, conflitos e buscar alternativas para se adequar ao grupo. E mais

É no ‘como se’ da brincadeira/ jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e /ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventado, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro etc. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p.13).

Um documento importante neste sentido é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) que defende que a oferta de diversas experiências de brincadeiras, como

intervenção, possibilita o desenvolvimento da linguagem infantil e a imaginação. Segundo o RCNEI,

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (RCNEI, 1998, p. 27)

Com isso, defendemos que o ato de brincar, a atividade lúdica como via para a inclusão e desenvolvimento da criança com SD, se tornam importante, pois “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (RCNEI, 1998, p.27). Brincar é a linguagem da infância.

Pelo que já foi descrito nesse item, entendemos que, ao brincar as crianças recriam, repensam e ressignificam aquilo que aparentam ser. A atividade lúdica é necessária e fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, que, por meio dela, vão muito além de suas capacidades e competências na sua atual faixa etária.

3.4.3 A contribuição dos grupos

Em termos de concepção de grupo, recorremos a Afonso (2010) que nos auxilia a entender teoricamente esse elemento com o qual estamos trabalhando. Neste sentido, por estarmos trabalhando com um grupo de uma turma da educação infantil, buscamos embasamento nessa autora, ao descrever o que defende Lewin e Mailhot e também o educador Paulo Freire sobre grupo.

Para Lewin, o grupo atua como um campo de força e as interações são componentes desse campo ou espaço.

O grupo não é uma somatória de indivíduos e, portanto, não é o resultado apenas das psicologias individuais e, sim, um conjunto de relações, em constante movimento. (...) Como “campo de força”, os pequenos têm uma estrutura e uma dinâmica. A estrutura diz respeito à sua forma de organização, a partir da identificação de seus membros. A dinâmica diz respeito às forças de coesão e dispersão no grupo, e que fazem com que ele se transforme. A dinâmica do grupo inclui, assim, os processos de formação de normas,

comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança (LEWIN, 1988¹⁰; MAILHOT, 1991¹¹ apud AFONSO, 2010, p. 11).

Outra definição de grupo encontra-se em Freire também citado por Afonso (2010). O trabalho em grupo para Freire é na vertente do ensino da leitura social, o ler o mundo, a comunicação e autonomia dos indivíduos nos processos de interação social. Aprender a partir de um tema gerador no grupo e no contexto do grupo, que ele denomina Círculo de cultura. Era neste grupo, círculo de cultura, que os educandos se educavam e enfrentavam desafios posto pelo próprio grupo

Reunidos em grupo, no chamado “círculo de cultura”, os alfabetizados empreendiam uma tarefa de se educarem. Para tal, precisava vencer uma série de obstáculos não apenas cognitivos, mas também ideológicos, isto é, precisava vencer a visão ingênua de seu estar no mundo, para problematizar esse mundo e poder expressá-lo em uma nova linguagem-compreensão (FREIRE, 1980¹² apud AFONSO 2010, p. 26)

Apesar das duas concepções de grupo se referir ao trabalho com adultos, elas se aplicam ao grupo de qualquer faixa etária, pois entendemos que todos os membros de qualquer grupo são pessoas.

Esta pesquisa com grupo contribuirá com a compreensão da dinâmica interna e externa relacionada àquele espaço e contexto escolar em que ocorrerem as interações sociais do grupo. Nesta perspectiva vem viabilizar as interações e contribuir com a inclusão e desenvolvimento da criança com SD e seus colegas de turma.

¹⁰ LEWIN, K. Problemas de dinâmica de grupo. São Paulo: Cultrix, 1988.

¹¹ MAILHOT, G, B. Dinâmica e gênese dos grupos. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1991.

¹² FREIRE P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Verificar e analisar a contribuição das interações sociais, para o desenvolvimento e inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, em uma instituição de educação infantil pública.

4.2 Objetivos específicos

- Descrever em que momentos e situações as crianças com síndrome de Down interagem com os colegas de turma.
- Promover atividades lúdicas que viabilizem a inclusão e o desenvolvimento escolar da criança síndrome de Down junto ao seu grupo de sala de aula.
- Identificar ações lúdicas com o grupo de colegas de turma que ampliam as interações das crianças com síndrome de Down.

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi fundamentada na abordagem metodológica de pesquisa científica qualitativa que trabalha com dados qualitativos e utiliza instrumentos mais adequados para pesquisa social e os seus conceitos. Segundo Bogdan e Biklen (1999), esse tipo de pesquisa trabalha com os instrumentos de produção de dados que possam ser mais condizentes para cada objetivo, permitindo então, uma pesquisa progressiva e flexível.

Para Minayo e Sanches (1993) se referindo às duas abordagens - quantitativa e qualitativa-, fazem as seguintes pontuações:

Nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível. (MINAYO e SANCHES, 1993, p.239).

Ainda para Minayo e Sanches (1993) do ponto de vista qualitativo, na abordagem dialética, toda ação humana tem significado e todo material produzido seja na parte de investigação ou análise dos dados fazem parte do processo social que esta sendo investigado. A escolha dessa abordagem também se fundamenta na fala dos mesmos autores que diz:

Por trabalhar em nível de intensidade das relações sociais (para se utilizar uma expressão kantiana), a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. Adequa-se, por exemplo, ao estudo de um grupo de pessoas afetadas por uma doença, ao estudo do desempenho de uma instituição, ao estudo da configuração de um fenômeno ou processo (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 245).

Neste sentido a escolha dessa abordagem é a que mais atende e responde os questionamentos desta pesquisa.

5.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Os **sujeitos dessa pesquisa** foram uma criança diagnosticada com síndrome de Down e seus 15 (quinze) colegas, todos os alunos de uma turma da faixa etária de 3 (três) anos de idade, de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte, da Regional Venda Nova.

A **criança com SD** foi identificada por meio dos instrumentos utilizados para tal, a saber: exames de laudo médico; referências bibliográficas sobre a síndrome de Down; conversas com pais ou responsáveis e consultas a relatório escolar feito pela professora, constando o desenvolvimento da criança no início do ano letivo e como a criança se encontra ao final do semestre.

A **escolha da instituição** está ligada a viabilidade, a necessidade desta pesquisa e por ser o local da prática diária da professora responsável pela pesquisa. A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI situada no município de Belo Horizonte, na Regional de Venda Nova no bairro Serra Verde, vizinha da comunidade do Borel, para além destas duas comunidades, atende também os bairros Jardim Europa e Minas Caixa. Atende hoje 239 crianças, mas, tem potencialidade para 440 nos turnos manhã e tarde. É uma escola nova, considerada de alta complexidade¹³ que teve início de funcionamento em 11 de Março deste ano.

Os instrumentos selecionados para alcançar o objetivo de acompanhar o possível desenvolvimento de interações sociais dessa criança com seus colegas no ambiente inclusivo foram: observação com registro em diário de campo e observação com filmagem de momentos de brincadeiras dirigidas pela pesquisadora em sala de aula, pátio e em outros momentos. Todos esses instrumentos tiveram o objetivo de identificar em que momentos e situações a criança com SD interagia com os colegas de turma. Entendemos que por meio da observação e filmagem que foram realizadas, por um determinado tempo, respeitando a rotina da turma, não somente em sala de aula, mas também no pátio, conseguimos obter uma visão do que seja e de como ocorre à interação entre as crianças em foco. A escolha do uso da filmagem como coleta de dados, se deu devido às possibilidades de rever os momentos quantas vezes for necessário. Permite pontuar os momentos relevantes de interações da criança SD com sua turma que responde os questionamentos dessa pesquisa.

Para iniciar a pesquisa os pais foram convidados a participar de uma reunião na qual foi entregue uma carta (ANEXO 1) que justificava a necessidade da pesquisa e foram sanadas as dúvidas. Foi entregue a carta de autorização da participação do seu filho e, após as devidas

¹³Algumas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs são consideradas de “alta complexidade” devido a sua capacidade de atender 440 crianças nos dois turnos enquanto as outras UMEIs atendem 240 alunos nos dois turnos.

assinaturas, deu-se início as observações com registro no diário de campo e em seguida as filmagens.

Para esta etapa da pesquisa de observação e das filmagens, elaboramos um cronograma com as datas previstas para cada atividade. Os dias escolhidos foram de acordo com a rotina da sala que contemplava maior tempo para a pesquisa. Recorremos também aos dias nos quais a criança com SD não teria algum acompanhamento médico. Diante disso, ainda assim tivemos algumas faltas da criança com SD e mudanças na rotina provocaram algumas alterações no cronograma, mas sem prejuízo para os nossos objetivos.

As observações foram feitas durante a aula em sala, deslocamento para o refeitório, no refeitório e parquinho com intuito de perceber as interações a partir do espaço no qual o grupo se encontra. Os registros em diário de campo foram feitos durante todas as observações. Para as filmagens, foram escolhidos também alguns momentos e espaços: em sala de aula, onde utilizamos outra sala mais espaçosa e com pouco mobiliário; no pátio e no hall de entrada. Nos dois últimos a turma estava junto com outras crianças. As filmagens foram realizadas todas no turno da tarde, porém, em dias e horários diferentes a fim abordar momentos e espaços que pudessem vir a ser um diferencial na interação.

Foram realizadas ações de intervenção pedagógica de brincadeiras dirigidas pela pesquisadora, tanto em sala como no pátio na intenção de verificar em que situações as interações entre o grupo e a criança com SD ocorriam.

A escolha por atividades de brincadeiras dirigidas foram, como já discutido, em função de nossa compreensão de que o ato de brincar estimula a interação.

Realizamos atividades lúdicas por fazerem parte da cultura infantil que envolve prazer e como “caminho possível” para realizar as filmagens para depois serem analisadas, possibilitando constatações ou não do que propõe esta pesquisa através das atitudes das crianças e as ocorrências das interações.

Os dados coletados na observação, registro de Diário de campo e filmagens foram **analisados** no método qualitativo utilizando 13 categorias baseadas no relato de pesquisa de

Anhão, Pfeifer e Santos (2010), mas que foram adaptadas para melhor articulação com nossa pesquisa. As categorias reformuladas por nós se constituíram, portanto, da seguinte forma:

1. Ocorre interação com outra criança e com adulto (educador)?
2. Ocorre interação com objetos (brinquedos, material didático)?
3. Estabelece contato inicial com outras crianças?
4. Brinca junto, mas com objetos diferentes?
5. Brinca junto com o mesmo tipo de objeto?
6. Chora e sorri?
7. Tem autodefesa?
8. Fica sozinho?
9. Canta?
10. Imita outras crianças e a educadora?
11. É escolhida pelos colegas nas brincadeiras em pares?
12. Disputa a atenção da educadora com outra pessoa?
13. Ocorrem brigas ou agressões?

Esses itens foram respondidos e dispostos em um quadro como etapa de organização das informações, para somente depois serem analisados e interpretados para a discussão dos resultados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Foram analisados os dados obtidos através das observações, registro no Diário de campo e filmagens observando em primeiro momento, se as 13 categorias acima elencadas ocorreram. Em seguida focamos em responder os questionamentos centrais desta pesquisa que são: as interações no grupo contribuem para a inclusão da criança com síndrome de Down? Quais atividades de grupo poderiam contribuir mais significativamente com a interação da criança com SD? Foram identificados quais momentos e situações em que as crianças com SD interagem com os colegas de turma?

A pesquisa de campo foi desenvolvida de acordo com as atividades descritas no quadro a seguir:

Ações da pesquisa que foram desenvolvidas	Foram realizadas? Sim, não e por que.	Data de realização
Observação e registro em Diário de Campo	Realizada	01/06/2015
	Realizada	08/06/2015
	Realizada	10/06/2015
	Realizada	15/06/2015
	Realizada	16/06/2015
	Realizada	19/06/2015
	Não compareceu	22/06/2015
	Realizada	25/06/2015
	Não compareceu	26/06/2015
	Realizada Hall de entrada	29/06/2015
Observação e registro com filmagens	Dança das cores / sala	29/06/2015
	Bocão do Palhaço /pátio	01/07/2015
	Não compareceu	02/07/2015
	Música Tindo Lelê/ Corre Cutia	03/07/2015
	Jogo da Argola	06/07/2015
	Não compareceu	08/07/2015
	Hall de entrada /musica com gestos	09/07/2015
	Não foi possível devido a “Festa Junina”	10/07/2015
Total de observações	Pretendida: 10 dias	Realizadas: 08 dias
Total filmagem	Pretendida: 08 dias	Realizadas: 05 dias

A partir das informações recolhidas durante todas as atividades acima descritas, desenvolveremos neste item a análise das interações sociais da criança com SD a partir das definições e das categorias escolhidas que melhor retratam as ocorrências de interações.

6.1 Ocorre interação com outra criança e adulto (educador)?

Esta categoria compreende, a nosso ver, o dado da pesquisa mais relevante, pois, ela pode responder o questionamento principal. De acordo com as observações em sala, registro em diário de campo e as filmagens, ocorreram vários momentos de interação tanto com ações verbais e não verbais. A criança com SD realiza praticamente em todo tempo contato visual com os adultos em sala, com o adulto que faz as filmagens e com a própria câmera. A turma realiza ação verbal e não verbal para com a criança com SD, seja pelo estímulo da brincadeira ou por simples necessidade de se relacionar, trocar brinquedos ou pegar o brinquedo do outro. Nas observações em sala de aula, o maior contato da criança SD com os colegas foi pegando os brinquedos da outra mesa ou misturando as peças dos brinquedos que os colegas brincavam. Enquanto estavam dentro de sala, a interação foi empobrecida devido à ordem de cada um ficar sentado em seu lugar, destacando-se algumas crianças que se envolvem mais com a criança SD. Tivemos brincadeira em que a criança brincava e depois escolhia o próximo participante e uma mesma criança a escolheu em vários momentos. Foi na intervenção lúdica “Bocão do Palhaço”, “Dança das Cores” que tal fato ocorreu, o que chamou muita atenção. A criança com SD foi exposta a formas positivas de interação, **de ser escolhida**, de ajudar o outro, trocas sociais diferenciadas. Ela escolhia outra criança criando situações de aprendizagem desafiadoras. As brincadeiras mediadas pela pesquisadora ou livres, motivaram o grupo a pensar, a resolverem problemas (a quem escolher, por que esta pessoa e não aquela) a expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas.



FIGURA 1- Joana em interação com adulto através do contato visual e atenta ao receber orientações da brincadeira “Dança das Cores”

Isso nos remete ao que descreve Sommerhalder e Alves (2011) sobre a importância do jogo/brincadeira na ampliação das experiências culturais, (FIGURA 1) na solução de problemas, no desenvolvimento da autonomia, pois a criança com SD teve que fazer uma escolha, expressar sentimentos e outros comportamentos mobilizados pela brincadeira em interação com o grupo de colegas de turma.

Neste item, a participante chamou muita atenção, pois, a sua interação com colegas e adultos ocorria na maioria do tempo com olhares atentos demonstrando interesse a quem estivesse falando ou realizando uma ação como ficou claro durante as instruções das brincadeiras “Dança das Cores” e cantando a música “Tindo Lelé” que tinha acompanhamento com gestos. As análises mostraram a participação do grupo na inclusão e interação da criança com SD que apresentou evolução no desenvolvimento social com os colegas de turma e outras pessoas da escola, no nosso entender, decorrente disso. Ela era conduzida pela turma, motivada a participar das brincadeiras e seguir combinados. Confirmando os que defendem a inclusão de crianças com deficiência como Mantoan (2003; 2006) e Stainback que cita também Vandercook, Sincalir e Telier (1988) ¹⁴

Nas salas de aula integrada, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos” (STAINBACK, 1999, p.22).

Vimos que estar neste ambiente com crianças da mesma faixa etária, é o momento apropriado para compartilhar das mesmas preferências, adquirir ganhos sociais e escolares.

6.2 Ocorre interação com objetos (brinquedos, material didático)?

Em nossa pesquisa, pudemos constatar que ocorreu interação com objetos propostos pela professora bem como com outros objetos não necessariamente propostos por ela. Em sala de aula, nas atividades pedagógicas e nas brincadeiras, os objetos mais utilizados são peças de *Lego* e outras peças de montar, garrafinhas, argolas, fantoche, imagem da mascote com inicial da letra do nome, papel para colagem e recortado. Os objetos mais manipulados são normalmente os brinquedos de montar. A criança com SD teve interação com os objetos, na maioria das vezes sozinha dando função ao objeto. Isso ocorreu no caso do “Jogo de Argolas”, pois após a realização do jogo, mediado pela pesquisadora, as argolas e as garrafinhas foram liberadas para brincadeiras livres, conforme a vontade das crianças. Neste momento, foi possível perceber a autonomia de Joana¹⁵ na invenção de um novo sentido e significado para as garrafinhas. (ver FIGURA 2).

¹⁴VANDERCOOK, T., FLEETHAM, D., SINCLAIR, S. & TETLIER. (1998). Cath, Jess, Jules, end Ames... A story of friendship. IMPACT, 2, 18-19.1988.

¹⁵ Nome fictício atribuído à criança com SD para manutenção do sigilo necessário em pesquisa.



FIGURA 2—Joana brinca junto com mesmos objetos lúdicos ressignificandos-os.

Observamos que nesta oportunidade, Joana preferiu ficar mais sozinha em interação com as garrafinhas, porém não isolada e nem perdeu totalmente a interação não verbal. Estabelece contato com todos na sala por meio dos objetos.

Em outro momento em sala de aula, através dos objetos, Joana interagiu com os colegas de outra mesa pegando peças para si ou desmanchando o que as crianças estavam montando. Ela interage com o alimento despedaçando-o. Os momentos nos quais, ocorria esta interação com objetos eram quando estavam sentados à mesa, em rodinha, durante a contação de história e brincadeiras em sala, pátio ou mesmo quando se isolava do grupo e do que foi proposto pela professora.

6.3 Estabelece contato inicial com outras crianças?

Em vários momentos, nas brincadeiras a participante estabeleceu contato inicial e demonstrações de carinho por carinho, ou como forma de convencer o outro do que se pretende. Joana não somente observa as orientações das professoras, o que os colegas fazem assim como participa das atividades, embora se distraia facilmente saindo do grupo e realizando outra atividade. Não propõe brincadeiras, e nem inicia um diálogo com o outro por verbalizar pouco

em sala. A participante não chama a atenção do outro para participar de brincadeira, nem através do toque, contato visual ou verbal, mas é chamada pelos colegas.

Foram identificados muitos momentos e situações nos quais Joana interage com os colegas de turma. A interação ocorria quando a participante retira objetos e brinquedos das mãos de outras crianças e as beijam. Quando ela repetindo o gesto da professora de contar os alunos no início da aula colocando as mãos na cabeça de cada criança. O contato visual é contínuo. Pode-se notar que em vários momentos ela tem este contato inicial, porém, rápido. A sua presença e participação no grupo é sempre solicitada pelos colegas e ela por sua vez, atende ao chamado. Foi o que ocorreu neste momento registrado na FIGURA 3, durante a realização do jogo “Bocão do Palhaço” no pátio aberto da escola. As crianças aguardavam a sua vez de serem escolhidas pelo atual jogador quando a colega a solicitou ficar perto dela, iniciando um contato com Joana o que foi aceito e retribuído através do contato visual e físico.



FIGURA 3 – Contato visual e físico como forma de interação

Esta atitude da turma de sempre incluir Joana na atividade junto ao grupo confirma o que defende Afonso (2010) ao descrever o que pensa Lewin sobre grupo. Para ele, o grupo atua como **um campo de força** (grifo nosso) e as interações é que criam esse campo ou espaço.

Portanto o contato visual, verbal e físico por mediação do professor ou colegas e iniciativa própria, ocorreu na maior parte do tempo. O que demonstra que, nesta idade, ainda não são tão perceptíveis às diferenças de contatos da criança com SD do seu grupo.

6.4 Brinca junto, mas com objetos diferentes?

Identificamos situações, principalmente em sala de aula, em que a participante manipula diferentes tipos de brinquedos, porém, escolhe outro objeto ou situação que não foi proposto e que nada tem a ver com aquele momento, saindo fora totalmente do propósito pedagógico da atividade ou brincadeira. Como por exemplo, atitudes dela de se ajuntar com colegas e ficar olhando pela janela, esconder-se debaixo da mesa, na prateleira, atrás da cortina, mexer nas coisas na prateleira e mochila, correr e caminhar pela sala. O “Jogo das Argolas” foi realizado em outra sala que estava desocupada e mesmo se encontrando em outro espaço Joana entrou debaixo da mesa, mexeu nos trabalhos que estavam na prateleira.

Mesmo diante desta espontaneidade e autonomia da Joana, a professora advertia igualmente a ela e seus colegas, o que indica um tratamento de igualdade entre as crianças por parte dessa professora.

A atitude da professora confirma o que Stainback e Stainback (1999) defendem. Para eles, as crianças com deficiência devem ser vistas e tratadas não por suas deficiências, mas pelas suas possibilidades diferenciadas, que sejam contempladas como algumas dificuldades, concordando com outros autores que dizem que estas crianças trazem para a escola grandes desafios o que torna necessário repensar o modelo educacional e as práticas pedagógicas. Possibilidades a partir das quais, podemos aprender e crescer como pessoas e profissionais que compreendem e respeitam o outro buscando ajudá-lo, sendo necessário ocorrer uma mudança de paradigma, como também defende Mantoan (2003).

6.5 Brinca junto, com o mesmo tipo de objeto?

De acordo com as orientações e liberação da professora pudemos observar situações em que a participante às vezes exercia, e às vezes não exercia o princípio da cooperação e o compartilhamento dos brinquedos. Observamos também que muitos momentos esses objetos são retirados dela ou ela retira dos colegas. Porém, o professor incentiva constantemente todos a dividir os brinquedos com os colegas.

Esta categoria assim como muitas que foram escolhidas para auxiliar nas análises das interações da criança com SD com sua turma, podem se aplicar perfeitamente nas análises de qualquer criança no ambiente escolar para verificar a sua interação. Este aspecto sobre “Brinca junto, mas com objetos diferentes”, aqui tratados nos parecem ser próprio da criança que se distrai com outros elementos que se encontra no mesmo ambiente, assim como o é para Joana.

6.6 Chora e sorri?

Em nenhum momento foi registrado choro pela participante, mas, expressou suas emoções ficando mais agitada, retirando bruscamente objetos dos colegas, ou quieta e retraída. Quanto a sorrir, ocorria em muitos momentos de interação com adulto, com as crianças e com a câmara ou resultado de alguma ação na qual a participante expressava-se sorrindo.

6.7 Tem autodefesa?

Ela defendia-se se esquivando, saindo de perto correndo, indo para perto de um adulto ou mesmo para outro lugar, ou apenas aceitava quieta a reação do colega. Outra forma de defesa era abraçando fortemente o que a outra criança queria retirar dela. Percebeu-se que as outras crianças não diferenciavam Joana das demais colegas na hora da disputa de espaço, do brinquedo até entrar em discordâncias entre eles. Ocorre, assim, a autodefesa de Joana naquelas situações.

6.8 Fica sozinha?

Foram observados momentos em que a participante até se separa do grupo. No entanto, nesses momentos percebemos que ainda assim, ela se mantinha envolvida de alguma maneira, no ambiente, seja realizando contato visual ativo com qualquer outra pessoa presente nesse ambiente ou com os objetos que fazem parte da atividade em questão. Percebemos que Joana mesmo nestes momentos de isolamento relativo tem noção de estar descumprindo as orientações e os

combinados no início de cada atividade conforme FIGURA 4. Isso demonstra um vínculo, mesmo que negando a própria atividade, apontando um comportamento rumo à autonomia.



FIGURA 4 - Joana debaixo da mesa.

6.9 Canta?

Esta reação da participante de cantar foi percebida somente uma vez. Não foi ouvido exatamente um som, mas vimos seus lábios se movimentando, como em um sussurro, e seu corpo acompanhando os gestos da música. Tal situação foi percebida na atividade da filmagem do hall de entrada quando a turma ensaiava uma música. Era um momento de descontração, onde todos cantavam e a música já havia sido repetida em outros dias.

Envolver Joana na atividade em um espaço diferente de sua sala de aula, com crianças ao seu redor que não são a sua turma; acompanhar os gestos da música conduzidos por uma professora que não é a sua e outras situações semelhantes, são coerentes com a posição de Mantoan (2003; 2006) e Sasaki (2005) que consideram de extrema importância que estas crianças sejam atendidas no ensino regular, em conformidade com as leis e sua contribuição no amadurecimento e desenvolvimento não só da Joana, mas também dos seus colegas de turma e de todos envolvidos com a educação naquele espaço.

6.10 Imita outras crianças e a educadora?

Em todas as atividades propostas, a participante observava as orientações e durante as realizações das atividades pedagógicas ou na brincadeira imitava ou simplesmente seguia à sua maneira o que teria que fazer. À sua maneira e ritmo, tentava fazer os gestos e seguir as orientações das brincadeiras que eram em roda, na “Dança das Cores” que tinha comandos específicos que deveriam ser seguidos para não perder e sair da brincadeira. Não foram registrados momentos de reprodução da fala dos professores e colegas, com exceção de uma situação: no início das aulas a professora costuma colocar todos assentados, em roda, e faz a contagem das crianças; em um determinado dia, nesse momento da brincadeira de se assentarem em roda, Joana reproduziu o ato da professora de contar as crianças, inclusive, colocando a mão na cabeça de cada uma das crianças, imitando o ato da professora.

6.11 É escolhida pelos colegas nas brincadeiras em pares?

Neste item, foi interessante observar que a participante era uma das primeiras a ser escolhida. Analisamos as brincadeiras “Bocão do Palhaço”; “Jogo da Argola”, “Corre Cutia” que foram atividades em que os colegas, após brincar individualmente, escolhiam o próximo participante. A criança com SD era sempre mencionada e auxiliada na execução da atividade ou brincadeira. No entanto, ela não aceitava o auxílio, demonstrando autonomia.

O espaço escolar foi mais um momento de Joana vivenciar este sentimento de escolha e ser escolhida pelos seus colegas o que reforça a defesa de Stainback e Stainback (1999) que apontam que é isso que se deve oferecer e manter o mais cedo possível às crianças deficientes e ou com necessidades educacionais especiais, em escola regular e que seja inclusiva, pois antes de tudo, são crianças independentes de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, tendo as mesmas necessidades de cuidado, afeto, proteção e podem, assim, conviver com momentos de escolhas. Têm os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças, embora ajam e reajam diferentemente dentro de um tempo próprio, o que as tornam pessoas únicas.

6.12 Disputa a atenção da educadora com outra pessoa?

Joana não disputa a atenção da educadora com os outros colegas, em função do fato dessa criança com SD ter uma acompanhante. Portanto, as demandas de Joana, tanto em nível

fisiológico quanto em nível de outros cuidados, eram mais atendidas por esta pessoa. A professora explicou que estavam tirando as fraldas de Joana e ela ainda não pedia para ir ao banheiro como as demais crianças. Durante a aula a acompanhante oferecia para levá-la ao banheiro. Quanto às solicitações referentes às atividades pedagógicas feitas pela professora, essas eram necessariamente repedidas pela acompanhante para que assim Joana atendesse e desenvolvesse devidamente. Foi percebido que a criança se apoiava, neste sentido, na acompanhante, não recorrendo nem à professora, nem à pesquisadora. Observamos também que na ausência da acompanhante, a criança ficava mais autônoma e participativa por iniciativa própria. Mesmo nestas situações não disputava a atenção da professora.

6.13 Ocorrem brigas ou agressões?

Não foi registrado, em nenhum momento, uma atuação muito agressiva da participante, do ponto de vista físico, embora tenhamos relatos que, anteriormente, ela agredia seus colegas. Porém, ela adota atitudes que demonstram irritação, retirando bruscamente algum objeto dos seus colegas e quanto eles a chamam ou pedem algo e ela não corresponde. Observamos que as crianças se irritam com Joana e houve situações de estranhamento e empurrões por parte de algumas crianças.

Finalizando esse item, em uma análise mais global de todas as categorias acima discutidas, observamos que as atividades de grupo, na forma de brincadeiras dirigidas pela pesquisadora, que podem ser destacadas como as que mais significativamente contribuíram com a interação da Joana, foram os momentos de roda onde os colegas se davam as mãos conduzindo-a e cantavam, nos quais andavam em círculo e ocorria o contato físico entre eles. Isso demonstra que a participante interagia com os colegas e professores, na maioria do tempo.

As atividades lúdicas que mais favoreceram as interações da Joana e seus colegas foram os momentos que eles teriam que dar as mãos ou escolher um par para participar da brincadeira. Joana era conduzida pelos colegas participando mais efetivamente da atividade conforme demonstrado na FIGURA 5.



FIGURA 5 – Na brincadeira Tindo Lelê as crianças dão as mãos viabilizando a aproximação, o contato físico, visual e o diálogo.

Ao finalizarmos esse item, podemos perceber, portanto, que houve um progresso considerável nas interações de Joana, chamando-nos a atenção para o papel da escola, da mediação do professor e a interações sociais da criança com SD e seus colegas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nessa pesquisa, refletir acerca do processo de inclusão na Educação Infantil, mas partimos da perspectiva de que alguns quadros clínicos conduzem a situações específicas de inclusão escolar, e entre eles localizamos as crianças com Síndrome de Down (SD) para as quais voltamos o nosso olhar.

Diante das dificuldades cotidianas da escola e dos professores de efetivarem seu trabalho pedagógico da real inclusão, buscamos identificar os diversos caminhos para se propor saídas para essa situação refletindo sobre o tema da contribuição do grupo da sala de aula, (crianças e/ou professores) para as interações sociais entre as crianças com deficiências e seus colegas. Analisamos para isso, as interações sociais especificamente, entre crianças com SD e seus colegas de sala, na turma de três anos de uma instituição de educação infantil pública.

As análises fundamentaram-se em observações, em registros do Diário de campo e em filmagens sendo que as informações foram tratadas qualitativamente e norteadas por treze categorias que serviram de subsídio para alcançar os objetivos da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa nos surpreenderam ao evidenciar que o processo das interações entre a aluna com SD e seus colegas de classe, se deu de forma bastante semelhante a uma criança da mesma faixa etária sem diagnóstico de deficiência. Crianças mais quietas e tímidas podem se assemelhar à criança com SD, nosso sujeito de pesquisa. No entanto, as diferenças das interações podem ser identificadas no ritmo e na forma de como os alunos portadores de SD buscam e mantêm esta relação.

Foi identificada também a importância do papel do acompanhante de Joana no processo de inclusão e interação com os colegas, porém, a sua demasiada proteção vem limitando a autonomia de Joana. Notamos que assim como o professor, a acompanhante necessita de mais apoio e formação para atuar eficazmente no desenvolvimento e aprendizagem da criança com SD. A acompanhante manifestou o desejo de ter mais estratégias e conhecimento de como apoiar mais a professora e auxiliar Joana, na inclusão e seu desenvolvimento em todos os sentidos. Quanto à professora, observamos que ela manifestou a sua dificuldade de desenvolver um projeto

pedagógico de acordo com as necessidades específicas de Joana, mas demonstrou muito interesse no desenvolvimento e interação de Joana com seus colegas.

Cabe ressaltar que, para que ocorra de fato inclusão do sujeito é preciso saber como incluir a partir das necessidades físicas, cognitivas e psicológicas da criança com deficiência. Apontamos que para acontecer à inclusão no sentido discutido nesta pesquisa, é necessário investir em apoio e formação dos docentes envolvidos, adotar uma política educacional que promova mudanças curriculares, estruturais, pedagógicas no sentido, por exemplo, da proporção de alunos/professor que poderia ser alterada para menor quantidade de aluno na sala com criança com deficiência. Entendemos que assim, haveria uma maior flexibilidade para que o professor pudesse dar uma atenção mais qualificada à criança com SD. Além disso, e acima de tudo, é importante que o incentivo à parceria escola-pais seja uma prática constante no processo de inclusão. Enfim, é necessário que ocorram também mudanças profundas na instituição para que, no seu funcionamento, atenda a todos seu alunado.

Para finalizar, queremos ressaltar a importância de: compreender que cada criança deficiente ou não, é uma criança e aprende de maneira, tempo e ritmo diferente; olhar para a criança com todas as suas implicações de criança, de infância e de cultura infantil que ela traz e não para as suas impossibilidades; considerar suas especificidades mesmo que todas as percepções aplicadas às crianças não deficientes possam ser aplicadas também as crianças com deficiência; enfim, considerá-la como sujeito de sua cultura. Portanto, destacamos a importância de incluir este sujeito no ensino regular de forma a fazê-lo participar e não ser somente um participante deste espaço.

8 REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In MACHADO, A. M. (Org). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. P. 39-53.
- AFONSO, Maria Lúcia M. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial/** Maria Lúcia M. Afonso (org.). – 3. ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes, PFEIFER, Luzia Iara e SANTOS , Jair Lício dos. Interação social de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.31-46, Jan.-Abr., 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04/05/15
- ÁVILA, Camila Ferreira de; TACHBANA, Miriam; VAISBRG, Tânia Maria José Aiello. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. 2008, 18(39), 155-164. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso dia 30/01/15
- BATISTA, Marcus Welby e ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**,(Natal), Abr 2004, vol.9, no.1, p.101-111. ISSN 1413-294X 2004, 9(1), 101-111, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch&exprSearch=INCLUSAO+ESCOLAR. Acesso em 30/01/15
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1999. (p. 72-74)
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____, Senado Federal. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas..

_____. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de, SALLES, Fátima. **Currículo na educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. – 2ª ed., [rev. e ampl]. – São Paulo: Ática, 2012. 248 p. (Educação em Ação).

FÁVERO, Maria Helena, OLIVEIRA, Denise de. A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 65-85, 2004. Editora UFPR.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Vygotsky**: Um século depois. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1998, p. 73-84.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Valéria Amorin Arantes (org.). - São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? por quê? como fazer?. – São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar)

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas.- 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão** - Revista da Educação Especial - Out/2005, pp. 19-23. Disponível em <http://www.rsacessivel.rs.gov.br/uploads/1236187705revistainclusao1.pdf>. Acesso 07-05-15

SILVA, S. C. da & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 11, 373-394.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011. 123 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456p. : 23 cm.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

ORIENTADORA: MERIE MOUKACHAR

PESQUISADORA: WANUSA ANTUNES RIBEIRO DOS SANTOS

JUSTIFICATIVA

Diante das dificuldades cotidianas da escola e dos professores de efetivarem seu trabalho pedagógico de forma que aconteça uma real inclusão da criança com deficiência, esta pesquisa tem como tema a “Inclusão Escolar”. Tem por objetivo de verificar a contribuição do grupo (crianças ou professores) para as interações sociais entre as crianças com deficiências e seus colegas. Pretende-se analisar as interações sociais entre as crianças com Síndrome de Down e seus colegas de sala na turma de três anos desta UMEI.

Para realizar uma intervenção apropriada será necessário realizar um tempo de observação da turma, filmagens para futuras análises para assim, identificar ações do grupo de colegas de turma que ampliam e viabiliza as interações das crianças com a criança com síndrome de Down.

Pretende também, como criar meios de intervenção de modo a ampliar as interações da criança com Síndrome de Down com os demais colegas de turma e qual mediação pedagógica poderá auxiliar na sua inclusão. Nesta intervenção serão realizados registros das atividades através de fotografias para melhor ilustrar o trabalho.

Portanto, o foco desta pesquisa está relacionado a identificar como se dá a interação da criança com Síndrome de Down com os demais colegas de turma e qual seria a melhor intervenção para ampliar esta interação.

Para tanto, conto com a autorização dos pais ou responsáveis para que esta observação, filmagens e fotografias ocorram dentro das normas legais da pesquisa de campo e sua publicação.

Obrigada por sua participação e compreensão da necessidade da realização desse trabalho nesta temática.