

SOCIAL INTERACTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Renata Valdívia Lucisano², Luzia Iara Pfeifer³, Maria Paula Panuncio-Pinto⁴, Patrícia Páfaro Gomes Anhão⁵, Jair Lício Ferreira Santos⁶

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar as habilidades sociais de crianças com Síndrome de Down (SD) no processo de interação na rede regular de educação infantil de um município no interior do estado de São Paulo. Participaram dessa pesquisa 6 crianças com SD na faixa etária de 5 e 6 anos. Foram realizadas quatro filmagens de cada criança em situações de interação social em sala de aula e em atividades extracurriculares, e analisadas quanto às habilidades interpessoais e de auto-expressão. Quanto às habilidades interpessoais os comportamentos “*Ocorre interação com outra criança*”, “*Ocorre interação com educadora*”, “*Ocorre interação com objeto*” e “*Brinca junto, com o mesmo tipo de objeto*” apresentaram frequência elevada em todas as crianças. Quanto às habilidades de auto-expressão o comportamento “*Sorrir*” apresentou maior frequência, presente em todas as crianças avaliadas. O comportamento “*Imita outras crianças*” foi observado em todas as crianças avaliadas durante as atividades extracurriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down; Interação Social; Terapia Ocupacional; Habilidades Sociais.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify the social skills of children with Down Syndrome (DS) in the process of interaction in regular kindergarten in a municipality in the state of São Paulo. Six children with DS aged 5 and 6 years participated this study. There were four recordings of each child in situations of social interaction in the classroom and in extracurricular activities and analyzed for interpersonal skills and self-expression. Regarding interpersonal skills behaviors “*interaction occurs with another child*”, “*interaction occurs educator*”, “*interaction occurs with an object*” and “*play along with the same type of object*” showed a high frequency in all children. The skills of self-expression behavior “*smile*” had the highest frequency present in all children tested. The behavior “*imitates other children*” was in all children assessed during extracurricular activities.

KEYWORDS: Down Syndrome; Social Interaction; Occupational Therapy; Social Skills.

¹ Aprovado pelo comitê de ética da FMRP em 11 de fevereiro de 2008 através do processo de número 9296/2008. Financiando pela FAPESP. Foi baseada na dissertação “O Processo de Interação Social na Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down em Educação Infantil”, 2009, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

² Bacharel em Terapia Ocupacional pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP.

³ Terapeuta Ocupacional. Docente do departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

⁴ Terapeuta Ocupacional. Docente do departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

⁵ Terapeuta Ocupacional. Mestre pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade do Departamento de Medicina Social.

⁶ Docente do departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar las habilidades sociales de los niños con síndrome de Down (SD) en el proceso de interacción en el jardín de niños regular en un municipio del estado de Sao Paulo. En este estudio participaron seis niños con síndrome de Down de entre 5 y 6 años. Había cuatro grabaciones de cada niño en situaciones de interacción social en el aula y en actividades extracurriculares, y se analizaron para las habilidades interpersonales y auto-expresión. En cuanto a las habilidades interpersonales comportamientos “*interacción se produce con otro niño*”, “*la interacción se produce educador*”, “*la interacción se produce con un objeto*” y “*Juega con el mismo tipo de objeto*” mostró una alta frecuencia en todos los niños. Las habilidades de la conducta auto-expresión “*Sonreir*”, la mayor frecuencia presente en todos los niños evaluados. El comportamiento “*Imita a otros niños*”, se observó en todos los niños evaluados durante las actividades extracurriculares.

PALABRA-CLAVES Síndrome de Down; la interacción social; terapia ocupacional; habilidades sociales.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21, é uma anormalidade cromossômica bastante frequente, ocorrida devido a uma carga extra genética desde o desenvolvimento intrauterino, caracterizando a criança portadora da mesma por toda a sua vida (MOELLER, 2006). A constatação da trissomia não tem valor prognóstico, uma vez que há consenso da comunidade científica sobre a não existência de graus da Síndrome de Down (SD): as diferenças de desenvolvimento se devem às características individuais (herança genética), estimulação, educação, ambiente, presença ou não de alterações clínicas, dentre outros (SILVA; KLEINHANS, 2006).

A alteração no desenvolvimento cognitivo evidencia-se no atraso do desenvolvimento da linguagem, nas dificuldades em reconhecer regras gramaticais e sintáticas da língua e também nas dificuldades na produção da fala com um descompasso entre a velocidade com que se compreende e o ato de falar propriamente dito, o que pode comprometer ainda mais outras habilidades cognitivas (BISSOTO, 2005). A linguagem expressiva tem prejuízo não somente em relação às habilidades cognitivas não verbais, mas também em relação à linguagem receptiva, ou seja, o atraso cognitivo não é a única razão do distúrbio de linguagem (receptiva e expressiva) (CLELAND et al., 2010).

Com relação aos marcos de desenvolvimento, as crianças com SD apresentam alguns atrasos em relação a crianças de desenvolvimento típico, sendo que há grande variabilidade no período de aquisições de habilidades entre as crianças com SD, havendo inúmeros fatores que podem causar esse atraso, mas o principal deles é a ausência de condições para estímulos precoces e frequentes no ambiente onde a criança vive (REIS FILHO; SCHULLER, 2010). Entretanto, é de grande importância compreender, seja para o aprendizado acadêmico, seja para as relações familiares, que, tanto as habilidades intelectuais,

quanto as sociais de crianças com SD, são maximizadas, quando elas são criadas em um ambiente de apoio, com estimulação adequada (STRAY-GUNDERSEN, 2007).

Desta forma, a convivência da criança em ambiente solicitador, que promova diversidade de estímulos e diferentes possibilidades de descobertas, permitirá sua reorganização e plasticidade cerebral (SILVA; KLEINHANS, 2006).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar ganha destaque como espaço para aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais. Tanto quanto a família, a escola é um importante microssistema promotor do desenvolvimento. Trata-se da segunda instituição social de maior importância para as crianças pré-escolares e, em especial, para aquelas com deficiências, particularmente no que se refere à sua característica estimuladora de funções cognitivas e sociais (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007).

As habilidades sociais em geral são consideradas essenciais para os processos de ajustamento social dos indivíduos, com ou sem algum transtorno mental e, de uma forma geral, todas as teorias de desenvolvimento referem-se à socialização ressaltando a importância das interações e relações sociais enquanto fatores de saúde mental e de desenvolvimento (ANGÉLICO, 2004).

As habilidades sociais são comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem ao indivíduo interagir efetivamente com os outros e evitar comportamentos não aceitáveis, que resultem em interações sociais negativas (GRESHAN, 2009). As interações sociais satisfatórias da criança, com colegas e professores, exigem um repertório de habilidades - diferentes classes de comportamentos sociais, para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Os *déficits* na aquisição dessas habilidades levam a um desempenho inadequado às demandas da situação e da cultura interferindo na qualidade das relações sociais (MOLINA; DEL PRETTE, 2006).

Crianças com SD no processo de interação social junto a crianças com desenvolvimento típico, na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, em ambiente escolar não apresentam diferenças significativas nas habilidades sociais, o que ocorre é um déficit nas habilidades sociais assertivas das crianças com SD, ou seja, essas crianças tendem a ter menos iniciativa, demonstrando um comportamento social mais passivo (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010).

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

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido em uma perspectiva não experimental, transversal com abordagem analítico-descritiva e, de acordo com suas características, pode ser classificado como estudo de casos múltiplos, seguindo todos os critérios éticos de pesquisas com seres humanos.

Participaram desta pesquisa 6 crianças com SD, na faixa etária de 5 e 6 anos, inseridas em escolas municipais de educação infantil da rede regular de ensino de Ribeirão Preto, Brasil. O número restrito de participantes decorre do *design* descritivo observacional e do enfoque na qualidade das interações sociais.

A denominação dos participantes do grupo de estudo utilizada é de P1 até P6. Os participantes do estudo e a descrição dos mesmos encontra-se no Quadro 1 abaixo:

Participantes	Sexo	Idade
P1	Masculino	6 anos
P2	Feminino	6 anos
P3	Masculino	5 anos
P4	Masculino	5 anos
P5	Masculino	5 anos
P6	Feminino	6 anos

Quadro 1: Sujeitos de acordo com sexo e idade

As crianças foram observadas durante as atividades extracurriculares (ambiente externo e amplo) e as atividades acadêmicas (ambiente interno e restrito). No primeiro ambiente não havia uma ação pedagógica dirigida, e as atividades aconteciam na quadra de esportes, parque de areia, campo de futebol e sala de brinquedos. Tais espaços externos eram semelhantes em todas as escolas, e continham brinquedos grandes em ferro (escorregador, gira-gira, túnel, gangorra, casinha suspensa), brinquedos de areia (baldinho, peneira, pá), e outros como bola, bonecas, panelinhas, carrinhos e brinquedos de encaixe. Nesses ambientes as crianças ficavam livres para desenvolverem a criatividade e interações sociais durante as brincadeiras.

O segundo ambiente observado, consistiu em um espaço mais restrito e fechado composto por mesas e cadeiras, contendo materiais didáticos e brinquedos. Nesse ambiente as crianças geralmente ficavam sentadas em cadeiras e eram agrupadas em mesas coletivas e desenvolviam atividades pedagógicas conduzidas e propostas pela educadora, sendo frequente o uso de materiais como folhas de papel A4, apostilas de atividades, giz de cera, lápis de cor, tinta e pincéis, materiais de sucata, massinha de modelar, cola, entre outros.

O registro do comportamento das crianças foi feito com filmadora digital, focalizada no participante. Interações entre participantes e pesquisadora foram evitadas durante as filmagens. O início da filmagem foi determinado pelo início da atividade dirigida,

conforme protocolo de coleta utilizado por Anhão (2009). Cada criança foi filmada em 4 sessões de 15 minutos em dois dias diferentes, sendo duas sessões em ambiente interno e duas em ambiente externo, totalizando 60 minutos de filmagem para cada criança.

Os vídeos foram posteriormente assistidos para que a partir das habilidades sociais propostas por Anhão et al (2010), fossem registrados os comportamentos de cada criança (Quadro 2: Habilidades sociais). Foi feito primeiramente a análise descritiva minuto a minuto de cada criança em cada ambiente. Em seguida, cada comportamento foi assinalado inserindo a sigla do comportamento correspondente para facilitar a observação da ocorrência dos comportamentos e possibilitar a criação das categorias de análise de cada comportamento observado.

Habilidades	Comportamentos
Interpessoais	Ocorre interação com outra criança
	Ocorre interação com educadora
	Ocorre interação com objetos
	Disputa a atenção da educadora com outra pessoa
	Ocorrem brigas ou agressões
	Tem autodefesa
	Estabelece contato inicial com outras crianças
	Brinca junto, mas com objetos diferentes
	Brinca junto com o mesmo tipo de objeto
Auto-Expressão	Chora
	Sorri
	Fica sozinho
	Canta
	Imita outras crianças
	Imita a educadora

Quadro 2: Habilidades sociais

RESULTADOS

Os dados serão apresentados a partir da categorização dos comportamentos presentes em cada item das habilidades sociais descritas no Quadro 2, iniciando pelas

habilidades interpessoais e seguindo a de habilidades de auto-expressão. Os resultados serão sintetizados nos quadros 3 ao 15, contendo a categoria descrita a partir do comportamento (habilidade), exemplos de comportamentos observados e sua frequência.

Habilidades Interpessoais:

Os comportamentos “*Ocorre interação com outra criança*”, “*Ocorre interação com educadora*”, “*Ocorre interação com objeto*” e “*Brinca junto, com o mesmo tipo de objeto*” se apresentaram com frequência elevada em todas as crianças avaliadas, sendo o último mais presente no contexto das atividades extra-curriculares, fora da sala da aula (Quadros 3).

Categoria	Comportamento categorizado	Exemplos	Frequência
<i>Ocorre interação com outra criança</i>	Observa ações e interage	Uma criança se aproxima de P5 e fica o seguindo, até que quando ele percebe. Senta-se próximo a outras crianças, que estão brincando de se derrubarem no chão.	63
	Brinca Junto	P2 corre para brincar no gira-gira com mais três crianças. P4 sentou-se perto de uma criança que ficou ajudando-o a colocar areia dentro do seu baldinho.	61
	Compartilha Materiais ou Objetos com colegas	P1 volta para sua mesa com três borrachas e distribui cada borracha para dois de seus colegas e uma para ele. P2 pega o apontador e quando vai apontar o lápis uma criança tenta pegar o apontador de sua mão, mas P2 não deixa. Quando termina de apontar seu lápis, ela entrega o apontador à criança que o queria.	27
	Apresenta comportamentos pouco sociáveis	P4 pega os recortes da criança ao lado e joga para outra criança, amassando-os. Em seguida, P4 pega o tubo de cola e tenta passar cola na folha de uma das crianças, que o impede. P5 observa algumas colegas descerem no escorregador e joga areia nelas. Um colega pede para ele parar de jogar areia.	24

<i>Ocorre interação com educadora</i>	Interage a partir da iniciativa da educadora (instrui ações adequadas e inibi ações pouco adequadas)	<p>A educadora mostra a P3 as partes da latinha sem pintar, e pede para que ele passe o pincel nessas partes. Educadora interage com P3 lhe mostrando onde falta ele pintar.</p> <p>A professora começa a mostrar os recortes para P4 e auxiliá-lo onde cada um será colado na folha, já deixando-os preparados.</p> <p>A professora chega a mesa de P4 para distribuir o tubo de cola, e a criança ao lado de P4E conta que ele amassou sua figuras. A professora reorganiza os recortes de P4 e pede a ele que não mexa.</p> <p>A professora quando observa P5 batendo no colega fala para ele parar. P5E para no mesmo momento e volta para seu lugar.</p>	64
	Interage com educadora a partir da atividade	P3 e as educadoras brincam que ele fez um bolo de chocolate, e falam para ele cantar parabéns.	31
	Busca de interação com educador	<p>P1 mostra à educadora um objeto retirado de sua mochila. Em seguida, caminha até o armário com o objeto e o joga no alto do armário.</p> <p>P6 tenta iniciar um contato com a educadora para mostrar sua posição de “borboletinha”. Depois, interage com a educadora para responder a chamada.</p>	30
	Interage com educadora a partir de seus elogios sobre suas ações	<p>A professora olha para a atividade de P2 e diz que está bonito seu desenho.</p> <p>P5 continua prestando atenção na professora, ela olha seu desenho e diz que está bonito, e pede para que ele desenhe tatu.</p>	3
<i>Ocorre interação com objeto</i>	Interage apenas com material/atividade	<p>P1 retira o estojo de sua mochila. Inicia sua atividade.</p> <p>P3 senta na cama e diz “acorda Boneco”. Depois fica rodando o Boneco. Corre para a sala da casa de boneca para pegar o Boneco. P3 corre para a janela e joga novamente o Boneco.</p> <p>P6 fica bastante atenta a sua atividade, devolve o giz ao pote de cima e pega-o para escolher outro giz. Coloca um pote em cima do outro e retorna a sua atividade.</p>	90
	Interage com material/ atividade e criança/educadora	<p>P1 brinca com os colegas de futebol, conseguindo ficar bastante tempo com a bola.</p> <p>P3 volta a desenhar até que sua colega de mesa aparece</p>	86

		com um livro e pergunta para P3 se ele quer ler um livro, e P3 afirma com a cabeça.	
<i>Brinca junto, com o mesmo tipo de objeto</i>	Brinca com objetos/materiais	P1 interage com seus colegas, brincando de futebol, e comemora dizendo “gol”, quando um de seus amigos acerta a bola no gol.	15
	Brinca de faz-de-conta	Uma das crianças começa a partir o bolo de brincadeira e distribuir, dando um pedaço para P3.	5

Quadro 3: Comportamentos presentes nas habilidades Interpessoais com grande frequência

Outros comportamentos se apresentaram com menor frequência: “*Estabelece contato inicial com outra pessoa*” (presente em todas as criança avaliadas, principalmente no ambiente da sala de aula); “*Brinca junto, mas com objetos diferentes*” (presente em duas crianças avaliadas durante as atividades extracurriculares); “brinca junto com o mesmo tipo de objeto”. O comportamento “*Briga ou agride*” foi pouco presente, aparecendo apenas em uma das crianças.

Os comportamentos “*disputa a atenção da educadora*” e “*tem autodefesa*” não foram observados durante as filmagens dos participantes deste estudo. Isto pode ser visualizado no quadro 4.

Categoria	Comportamento categorizado	Exemplos	Frequência
<i>Estabelece contato inicial com outra pessoa</i>	Inicia contato com a educadora	P2 volta a fazer sua atividade e depois caminha até a professora para mostrar sua atividade.	15
	Inicia contato com outra criança para brincar	P4 fica brincando com os objetos e as duas crianças, e de vez em quando inicia as conversas.	14
	Inicia contato com outra criança para mostrar atividade	P6 volta a atenção para a sua atividade, mas logo inicia contato com a colega de frente, chamando pelo seu nome e perguntando sobre a atividade, apontando para a sua folha.	12
	Inicia contato com outra criança para pedir ajuda e/ou ajudar	P1 inicia interação com um dos colegas na quadra de futebol, ajudando-o a levantar do chão. P3 corre para a janela e joga novamente o Boneco. Em seguida, pede a uma criança para pegar o Boneco.	8
<i>Brinca junto, mas</i>	Brincar adequadamente com objetos diferentes	Crianças se juntam a P4 no parquinho e cada um brinca com os seus objetos. P4 e outras crianças começam a	3

<i>com objetos diferentes</i>		jogar areia uma na outra. Logo param, pois atinge o olho de uma das crianças. Continuam a brincar com seus objetos.	
	Brincar com objetos diferentes de forma não adequada	P6 continua juntando os objetos na sala de brinquedos, quando um colega lhe dá um objeto. P6 joga este objeto, e seu colega vai buscá-lo. Ela joga de novo para longe, e ele retorna para ela. P6, então, pega seus objetos e senta-se próxima da observadora.	2
<i>Ocorrem brigas ou agressões</i>	Agride fisicamente outra criança	P5 está brincando com suas peças. Quando olha para o colega do lado e começa a bater na cabeça dele. O amigo não faz nada, então, P5E se levanta e pega mais peças do brinquedo na mesa, empurrando para seu lado.	3

Quadro 4: Comportamentos presentes nas habilidades Interpessoais com baixa frequência

Habilidades de Auto-Expressão

Em relação às habilidades de auto-expressão, o comportamento “*Sorri*” foi o que se apresentou com maior frequência, presente em todas as crianças avaliadas. Os outros comportamentos observados apresentaram-se com frequência menor: “*Imita outras crianças*” foi observado em todas as crianças avaliadas durante as atividades extracurriculares; “*Fica sozinho*” ocorreu com três crianças, durante as atividades extracurriculares; “*Canta*” ocorreu com duas crianças avaliadas. Finalmente o comportamento “*Imita a educadora*” ocorreu com uma frequência pouco considerável, apenas com uma criança avaliada durante atividade em sala de aula (Quadro 5).

Categoria	Comportamento categorizado	Exemplos	Frequência
<i>Sorri</i>	Sorri empaticamente	P3 sorri, duas crianças se aproximam e começam a bater palma do “Parabéns a você”. Um amigo do outro lado da mesa dá uma peça para P5, que retribui lhe dando outra e sorrindo.	35
	Sorri por achar engraçado	P1 está brincando de futebol, e sorri quando um colega cai no chão.	16
	Sorri sem motivo	P6 ouve as colegas comentarem sobre seu modo de apagar e continua do mesmo modo. Depois as colegas continuam conversando e quando sorriem, P6 sorri também.	9
<i>Imita outras crianças</i>	Imita durante o brincar	P2 continua a brincadeira de estátua imitando os gestos de uma das crianças. P2 anda até a roda das meninas e começa a brincar imitando os gestos da música. Uma das crianças se aproxima e ensina P2 a dançar. Depois, uma das meninas começa a pular, e P2 faz o mesmo.	11
	Imita comportamentos socialmente pouco adequados	P4 se levanta e começa a imitar algumas crianças que estão andando em volta do canteirinho. Uma das crianças começa a chutar o latão de lixo, e P4 e as outras crianças a imitam. P5 observa algumas colegas descerem no escorregador, se aproxima e começa a imitar o outro colega jogando areia no escorregador.	6
	Imita ações/gestos isolados	Quando a professora faz uma pergunta para a classe, todos respondem “não”. Algum tempo depois, P4 imita as crianças dizendo não também, e com gestos.	6
<i>Fica sozinho</i>	Fica sozinho e observa parado	P6 fica levando um dos objetos a boca, e observando suas colegas brincarem. Fica sozinha na sala, observando os colegas brincarem.	11
	Fica sozinho caminhando pelo ambiente	P5 fica o tempo todo sozinho andando pelo parquinho, algumas vezes pendurando-se no muro. P5 fica sozinho, empurrando a grade do muro e chutando a areia.	3
<i>Canta</i>	Canta em atividade conduzida pela educadora	P6 senta na posição de borboletinha, e ao comando da professora começa a fazer o movimento de borboletinha e cantar.	7
	Inicia cantiga espontaneamente	P5 está de mãos dadas com as outras crianças, todas formando uma roda e cantando.	2
<i>Imita a educadora</i>	Imita educadora	P6 interage com a educadora para responder a chamada, e a imita dizendo alguns nomes.	1

Quadro 5: Comportamentos presentes nas habilidades de auto-expressão

DISCUSSÃO

Os resultados serão discutidos a partir dos comportamentos mais observados entre os participantes, tomando por base as habilidades interpessoais e de auto-expressão, nos dois ambientes estudados.

A inserção de estudantes com necessidades especiais no sistema regular de ensino deve ser planejada de maneira a reunir em uma mesma turma, sujeitos com idades similares, que participem conjuntamente de todas as atividades escolares, ainda que tenham objetivos de aprendizagem com diferentes graus de complexidade. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino é um processo complexo que requer o envolvimento e a participação de todos os integrantes das organizações escolares. A produção de conhecimento sobre as interações entre alunos com SD, seus colegas de turma e professores no sistema regular de ensino, constitui uma necessidade científica e social, uma vez que oferece subsídios para a caracterização e aperfeiçoamento de processos de inclusão escolar (TEIXEIRA; KUBO, 2008).

Habilidades Interpessoais

Foi possível observar os comportamentos “*Ocorre interação com outra criança*” e “*Ocorre interação com objeto*” estão entre os três que foram apresentados com maior frequência pelas crianças com SD, nos dois ambientes. A comunicação verbal e não verbal, ou seja, interação com outros ou com objetos, são os componentes básicos ao desenvolvimento social, e a capacidade de utilizá-las de forma coerente e complementar é ingrediente fundamental para um desempenho socialmente competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Quando a criança passa a frequentar outros microssistemas além do familiar, ampliam-se a quantidade e a diversidade de interlocutores, assim como as oportunidades para

aplicar e aperfeiçoar seu repertório social, o que influi decisivamente na aquisição e desempenho das habilidades sociais. Considerando-se a relação com colegas, ao entrar na escola abre-se, para a criança, uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Uma vez que as crianças tomam para si as normas do grupo, é interessante estudar a presença de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino, assim como as interações sociais que ocorrem naturalmente entre alunos com deficiência e os demais, focalizando o papel do outro como mediador de sua interação com a sociedade (BATISTA; ENUMO, 2004).

Dessa forma, é possível inferir que as crianças do estudo quando inseridas nas atividades extracurriculares do ambiente escolar aprendem com seus pares, desenvolvendo as habilidades sociais, e desempenhando-as durante este convívio.

Os comportamentos *“brinca junto com o mesmo tipo de objeto”* e *“brinca junto, mas com objetos diferentes”* estão relacionados, e dizem respeito aos momentos de brincadeira, e de como os objetos são utilizados durante esta brincadeira. Porém, é possível perceber que apenas o comportamento *“brinca com o mesmo tipo de objeto”* foi observado com uma frequência bastante expressiva, tanto no ambiente interno quanto no externo. Essa situação pode sugerir que as crianças, quando inseridas em um mesmo ambiente tendem a brincar com o mesmo tipo de objeto, ou elaboram suas brincadeiras de maneira a atingir os mesmos objetivos (ANHÃO *et al.*, 2010), e, para tanto, compartilham objetos.

Os comportamentos *“disputa a atenção da educadora”*, *“ocorrem brigas ou agressões”* e *“tem autodefesa”*, demonstram como os participantes reagem a situações conflitantes, sendo que o comportamento *“ocorrem brigas ou agressões”* ocorreu com frequência bastante baixa e os outros dois comportamentos não foram observados durante as

filmagens, o que demonstra que as crianças com SD estavam bem adaptadas ao ambiente escolar e na interação com seus parceiros de classe.

Em relação ao comportamento “*ocorre interação com a educadora*”, foi possível observar discrepância na frequência nos dois ambientes: foi mais frequente no ambiente interno e pouco frequente no ambiente externo. Tal achado pode sugerir que, neste último ambiente, as crianças interagem mais com seus pares, pelo caráter menos dirigido das atividades e menor interferência direta da professora, ficando mais livres para brincar, enquanto que na sala de aula, as atividades são dirigidas e centradas na figura da educadora. Desta forma, as crianças também procuram as educadoras para mostrar suas tarefas. É importante perceber que através da inclusão escolar as crianças passam a conviver com seus pares ampliando seu universo de interação social e apresentando um comportamento semelhante ao de crianças de desenvolvimento típico.

Semelhante raciocínio pode ser aplicado ao comportamento “*estabelece contato inicial com outra pessoa*”, o qual se apresentou com frequência relativamente baixa em ambiente externo à sala da aula, aumentando sua ocorrência em ambiente interno. Tal informação pode sugerir que as crianças com SD apresentam maior dificuldade em iniciar o contato social, como consequência da falta de oportunidades de convivência em ambientes não familiares. Em ambientes mais familiares e de convivência diária, como a sala de aula, a criança com SD pode desenvolver mais facilmente essa habilidade interpessoal.

Porém, é importante destacar que crianças com SD revelam um déficit nas habilidades sociais assertivas, - aquelas que dependem de iniciativa, desenvolvendo melhor as habilidades sociais passivas - aquelas em que a atuação do meio é determinante (ANHÃO *et al*, 2010). Fica claro que a inclusão de crianças SD na rede regular de ensino, com a convivência diária com crianças com desenvolvimento típico, possibilitam novas formas de

aprendizagem e interação, levando à aquisição de habilidades para seu desempenho em sociedade.

Habilidades de Auto-expressão

Em relação às habilidades de auto-expressão, o comportamento “*sorri*” apresentou a maior frequência nos dois ambientes estudados, sugerindo que as crianças com SD sentem-se bem quando interagem com seus pares durante as atividades escolares.

Nesse mesmo grupo de habilidades, os comportamentos “*chora*” e “*canta*” que tanto quanto “*sorri*” referem-se à expressão das emoções, apareceram pouquíssimas vezes. Isso não significa que estes comportamentos não ocorram de fato com maior frequência. Pode-se supor que, durante a realização das filmagens tais comportamentos ocorreram de forma pouco expressiva.

O comportamento “*fica sozinho*” também apresentou uma frequência baixa de ocorrência, o que pode indicar que as crianças com SD apresentam potencial para interagir com seus pares, quando isso lhes é oportunizado.

Para a criança, frequentar a escola é entrar em um mundo novo em que deverá adquirir, progressivamente, conhecimentos, cada vez mais complexos, que lhes serão exigidos na sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo (MILLS, 1999). Um dos grandes objetivos da educação infantil é fazer com que a criança seja mais autônoma na sala de aula: interiorizar regras da vida social para que se possa conduzir sem incomodar o restante do grupo, sendo adequação social condição *sine qua non* para que seja integrada (MILLS, 1999).

O comportamento “*canta*” apresentou uma frequência baixa e merece ser mais estimulado, já que alterações de linguagem estão muito presentes em crianças com SD. Essa atividade é um recurso fundamental para a ampliação do seu patrimônio verbal, estimulando a

aquisição de formas verbais mais complexas, melhorando sua comunicação diária nos contextos que vivem (MILLS, 1999).

Em relação aos comportamentos “*imita outra(s) criança(s)*” e “*imita a educadora*”, o primeiro apresentou uma frequência muito mais significativa nos dois ambientes estudados. Tal ocorrência não quer dizer que a educadora não apresente papel fundamental no processo de interação social e inclusão, mas que crianças, nesta faixa etária, solicitam mais a interação com outras crianças as quais apresentem os mesmos interesses. A educadora esteve presente em todos os momentos possibilitando que as crianças pudessem desenvolver suas habilidades sociais (ANHÃO, 2009).

Ainda segundo essa mesma autora, essas informações podem sugerir que as crianças com SD têm uma maior tendência a imitar os comportamentos apresentados por outras crianças, e não de buscar o seu “modelo” de atuação junto aos educadores. Diante disso, destaca-se a importância do ambiente escolar no processo de inclusão, já que este possibilita um maior contato da criança com SD, com outras crianças de desenvolvimento típico, na mesma faixa etária, o que não ocorre em ambientes protegidos de ensino especial ou mesmo em *setting* terapêutico (ANHÃO, 2009).

Portanto, é possível reafirmar a importância de crianças com SD estarem inseridas na rede regular de ensino, favorecendo assim o convívio com educadores e seus pares, facilitando a aquisição de habilidades sociais e desempenho de comportamentos necessários na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGÉLICO, A. P. **Estudo descritivo do repertório de habilidades sociais de indivíduos com Síndrome de Down**. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. F. Interação Social Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 16, p. 31-46, 2010.

ANHÃO, P. P. G. **O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, jan./abr. 2004.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e Cognição**, Araras, v. 4, n. 2, p. 80-88, 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m11526.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2010.

BUCKLEY, S, BIRD, G. Including children with Down Syndrome. *Down Syndrome News & Update* 1998; 1(1): 5-13.

BUCKLEY, S, BIRD, G, SACKS, B, ARCHER, T. **A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers**. *Downs Syndr Res Pract*, Inglaterra 2006; 9(3): 54-67.

CLELAND, J.; WOOD, S.; HARDCASTLE, W.; WISHART, J.; TIMMINS, C. Relationship between speech, oromotor, language and cognitive abilities in children with Down Syndrome. **International Journal of Language & Communication Disorders**, Musselburgh, v. 45, n. 1, p.83-95, 2010.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z.A.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-56.

MILSS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999. p. 232-262.

MOELLER, I. Diferentes e especiais. **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 156, p. 26-31, 2006.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 31 de outubro de 2010.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, v. 13, n. 3, p.429-446, 2007. Disponível em:

<http://www.portaleducacao.com.br/arquivos/arquivos_sala/media/objeto_de_aprendizagem_crianças_síndrome_down_valores_crenças_pais_professores.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2010.

REIS FILHO, A. D.; SCHULLER, J. A. P. A capoeira como instrumento pedagógico no aprimoramento da coordenação motora de pessoas com Síndrome de Down. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 13, n. 2, p. 121, 2010.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 123-138, 2006.

STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com síndrome de down: guia para pais e educadores**. Trad. Maria Regina Lucena Borges-Osório. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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**, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 75-92, 2008.