

Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular

Maria Clara de Freitas*
Enicéia Gonçalves Mendes**

Resumo

O presente estudo é parte de uma agenda de estudos de um grupo de pesquisa sobre inclusão escolar, e teve como objetivo descrever e analisar a interação entre criança pequena com deficiências e seus pares em creches. O procedimento empregado analisou filmagens da situação natural de brincar livre das crianças no parque da creche, de forma a formar categorias comportamentais que descreviam os comportamentos interativos das crianças em relação uma a outra (aos pares) em: frequência, direção, duração, topografia, além do *status* da criança, que poderia ser considerado isolado, agrupado, agrupado em interação e sozinho. Estes dados foram analisados em díades interativas, de forma a comparar a qualidade da interação quando a criança com deficiência estava ou não presente. Os resultados obtidos permitiram concluir que a situação da criança analisada teve vários aspectos fortemente positivos, como por exemplo, a alta frequência de interação, ainda que com os adultos. Por outro lado, ela também permaneceu um grande tempo isolada, e suas interações com os pares foram menores e de qualidade diferente (basicamente menos verbais) quando comparada à interação entre as demais crianças. Assim, baseando-se na crença de que a inclusão social só poderia ser alcançada quando crianças tipicamente desenvolvidas mantiverem a mesma qualidade de relacionamentos com crianças com atrasos no desenvolvimento, a conclusão geral indicou pouco sucesso na situação analisada. Discute-se possibilidades de intervenção que promoveriam melhor a interação entre as crianças pequenas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Creches. Interação criança-criança.

Interaction among a child with developmental disabilities and peers in a regular early education center

Abstract

As a part of a larger project, this research aimed to describe and analyze the situation of children with special needs in Early Education Centers, most specifically the interaction among children. As procedure videotaped free-play activities were categorized to describe the interactive behavior of children in relation to each other (in pairs) on: frequency, direction, duration, topography, and the status of the child, which could be considered isolated, grouped and in-

* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

**Universidade de Federal de São Carlos (UFSCar).

teracting, only grouped or alone. These data were analyzed in interactive dyads in order to compare the quality of interaction when the disabled child was present or not. The results indicated that the situation examined had strongly positive aspects, such as the high frequency of interaction, even if to the adults. However, she did spent great time alone, and their interactions with peers were smaller and of different quality (basically less verbal) compared to the interaction among the other children. Thus, based on the belief that social inclusion would be achieved only when typically developed children kept the same quality of relationships with children with and without developmental delays, the general conclusion indicated little success in the analyzed situation. Possibilities of intervention to promote interaction between children are discussed.

Keywords: School inclusion. Early education. Social interaction among children.

Introdução

Muito se tem discutido acerca da recente política de inserção de crianças com deficiências nas escolas regulares, resultado da mudança de perspectiva orientada hoje pelo movimento de Inclusão Social. No Brasil, este fenômeno tem o apoio pleno dos órgãos governamentais e leis, que entendem a educação como um direito estendido a todas as pessoas, garantindo seu acesso a ela independentemente de quaisquer condições específicas ou graus de deficiência (ECA - BRASIL, 1990; CONSTITUIÇÃO FEDERAL - BRASIL, 1998).

Entretanto, ainda que a garantia de colocação na rede comum seja um grande passo neste longo caminho, ela pode não garantir por si só a escolarização e aceitação das crianças com deficiência, que, quando inseridas nestes contextos, correm o risco de permanecer fisicamente próximas mas excluídas pelas demais crianças e da escola em geral.

Esta é uma discussão corrente no cenário científico e educacional brasileiro, e divide opiniões, com alguns autores indicando que a inserção física pode ser suficiente para iniciar um processo natural de inclusão, e outros alegando ser preferível a não inserção, caso não haja preparação adequada e continuada para os professores e toda a escola. A própria produção científica brasileira tem ainda poucas respostas a esta questão, encontrando-se hoje em um momento embrionário, em que faltam ainda estudos indicadores de dados sólidos sobre as condições de efetivação da inclusão escolar, e que documentem resultados, positivos ou não, deste processo, de forma a poder fundamentar futuros planejamentos, decisões e intervenções (MENDES; ZAMBOM; SILVEIRA, 2004).

Este estudo é uma tentativa de lançar um pouco mais de luz sobre este cenário, através da análise de uma situação concreta de inserção de uma criança com deficiência em uma sala de aula regular, para averiguar em que grau tal processo tem obtido sucesso e em que aspectos seria preciso investir em melhorias no futuro.

O indicador de sucesso escolhido foi a aceitação da criança com deficiência pelas outras pessoas, analisada a partir da comparação da interação social entre a criança com deficiência e seus pares e educadores. Esta escolha foi feita por se acreditar que a inclusão somente pode ser alcançada a partir do momento em que crianças tipicamente desenvolvidas mantiverem a mesma qualidade de relacionamentos interpessoais tanto com crianças como sem deficiências (SCHWARTZMAN, 1997). Para tanto, foram analisadas situações de brincar livre, para melhor acessar a espontaneidade das crianças em momentos em que não estão tuteladas e não há atividades ou regras em curso que possam influenciar suas atitudes (MOREJÓN; FREITAS; MUNHÓZ, 2000; GIL et al., 2002). Estudos anteriores têm mostrado que as situações de brincar livre permitem a visualização das interações entre as crianças com e sem deficiências da maneira mais espontânea, sejam elas negativas ou positivas (MENDES; ZAMBOM; SILVEIRA, 2004).

Portanto, esta pesquisa teve por objetivo analisar, pela interação entre as crianças nas situações de brincadeira livre, o sucesso da tentativa de inserção de uma criança com deficiência em uma creche regular.

Método

Local

As observações foram feitas em uma creche universitária, que disponibiliza seus serviços para estudantes, funcionários e docentes vinculados a uma universidade, em uma turma na qual existia uma criança com deficiência.

Participantes

Participaram do estudo uma criança com deficiência (indicada como ÇA), de quatro anos, do sexo feminino, portadora de Síndrome de Down e com atraso no desenvolvimento de linguagem, além dos seus 14 colegas de turma, sete meninas e sete meninos (Çs) e as duas educadoras responsáveis pela turma (Ps).

Procedimento de coleta de dados

Foram feitas filmagens de sessões em situação natural, registrados em horários os mais diferenciados possíveis, amostrados durante o dia escolar, e em dias alternados. Houve um total de seis sessões gravadas, cada sessão com cerca de 20 minutos de duração, sendo 15 minutos de *tomadas focais* (TF), focalizando o sujeito alvo e cinco minutos de *tomadas em varredura* (TV), filmando a situação total, sem a presença de ÇA.

Procedimento de análise de dados

Um protocolo foi desenvolvido para analisar os dois momentos de filmagens (TV e TF), minuto a minuto, com registro dos comportamentos de cada participante de forma quantitativa, de acordo com as seguintes categorias:

- a) Frequência comportamental;
- b) Direção comportamental, em díades interacionais,
- c) *Status* predominante das crianças,
- d) Duração e reciprocidade da interação, e
- e) Topografia dos comportamentos.

As possíveis díades envolviam um par interativo e indicavam a direção do comportamento, de forma que “P→ÇA” indicava, por exemplo, comportamentos da educadora em direção à criança com deficiência, e assim por diante. A duração da interação foi obtida através da categorização e organização em cadeias de todos os comportamentos em *iniciativas* e *respostas interacionais* (i e r), definidas assim: *iniciativa*: o primeiro comportamento de uma cadeia de contatos entre os sujeitos, ou seja, a emissão dirigida a um parceiro de algum comportamento comunicativo que dê ocasião à emissão de uma *resposta interacional*, que poderia ser o segundo ou qualquer outro comportamento da cadeia. Ainda, estes poderiam ser considerados *ignorados* ou *respondidos* (i* e r*), de acordo com a continuidade ou não da interação. Esta análise permitiu visualizar a reciprocidade da interação.

As categorias de topografia em que cada comportamento poderia se encaixar foram: *Vocalizações*; *Comportamentos mediados por objetos*; *Comportamentos que envolvam contato físico*; e *Outros* que não se enquadram nas demais categorias, como observar outra criança, aproximar-se dela sem tocá-la, sorrir, ente outros.

O *status* das crianças pôde ser classificado como: *isolado* (I) - criança alvo distante de qualquer outra, sem apresentar nenhuma interação social detectável; *sozinho* (S) - criança distante de qualquer outra, porém demonstrando comportamentos em direção aos demais; *agrupado* (G) - criança próxima de outras sem apresentar nenhuma interação social; e *agrupado em interação* (GI) - criança próxima de outras pessoas, e envolvida em algum tipo de contato social. Para efeito de registro, considerou-se como critério de proximidade a possibilidade, concretizada ou não, e que a criança analisada pudesse alcançar e tocar algum parceiro.

Resultados

Apresentam-se a seguir os resultados, analisados em termos das categorias mencionadas: frequência nas tomadas focais e de varredura, direção da interação, duração da interação, status das crianças e topografia comportamental.

a. Frequência comportamental

Na tabela 1. todos os resultados obtidos estão compilados nas diferentes categorias. Como se pôde ver, no total foram filmados 87 minutos de tomadas focais e 30 minutos de varredura. Nas TF foram observados então, 962 comportamentos envolvendo ÇA, e 427 nas TV, na ausência dela. Calculando-se a frequência relativa (comportamentos por minuto), obteve-se 11,1 na TF e 14,2 nas TV, mostrando claramente que quando ÇA esteve presente como um par da díade interativa, houve menos interação do que quando ela esteve ausente da sessão filmada.

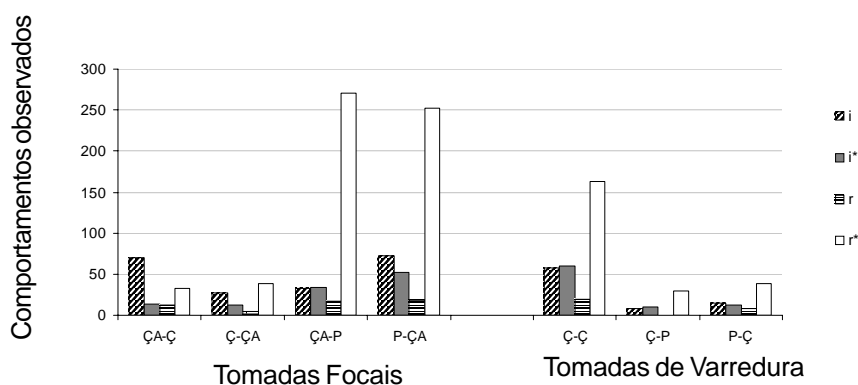


Figura 1. Distribuição bruta dos comportamentos observados com relação à duração e reciprocidade, ou seja, distribuídos em *iniciativas ignoradas* (i), *iniciativas respondidas* (i*), *respostas ignoradas* (r) e *respostas respondidas* (r*) em cada direção interacional, ou seja, nas díades ÇA-Ç, Ç-ÇA, ÇA-P, e P-ÇA nas tomadas focais e, nas de varredura para as díades Ç-Ç, Ç-P e P-Ç.

b. Direção Comportamental

Com relação à prevalência dos comportamentos nas direções observou-se que, nas tomadas focais, a maioria se concentrou entre ÇA e as educadoras, especialmente na direção P→ÇA, com 394 comportamentos (41%). Foi também observada uma alta *reciprocidade* destas interações, já que a frequência de comportamentos em ÇA→P também foi bastante alta (355 ou 36,9%). Nas tomadas de varredura, o oposto foi observado, com uma concentração muito maior de comportamentos entre as crianças (Ç→Ç), com 300 ou 70,3% do total de comportamentos observados. Há que se observar aqui que para esta

categoria, a análise de reciprocidade não se aplica, pois o procedimento de varredura analisa o grupo como um todo, sem especificações individuais por criança. No entanto, ainda assim, a concentração tão alta nesta díade pode ser em si já um indicador de reciprocidade, fato este que será corroborado por outros dados, como se há de ser adiante.

Os dados apresentados até o presente momento já apontam uma tendência, que fica ainda mais acentuada quando são consideradas as díades que analisam os mesmos sujeitos em diferentes direções (ou seja, somando-se as freqüências de comportamentos de P para ÇA e de ÇA para P; ÇA para Ç e Ç para ÇA, e assim por diante). Ao analisar os dados desta forma, percebe-se que há uma diferença muito sólida no tipo de interação predominante quando a criança está ou não presente, pois nas TF tem-se 77,9% dos comportamentos entre ÇA e P contra 70,3% nas TV entre Çs.

c. Status das crianças

Com relação ao modo como as crianças permaneceram no tempo analisado, houve um dado coincidente, pois tanto em TF quanto em TV a categoria predominante foi GI, a que mais indica presença de interação, com 41 minutos ou 47,13% do tempo para TF e 19,85 ou 66,16% do tempo para TV. As demais categorias tiveram a seguinte distribuição: para TF, 19,54% (17 min) em I; 4,6% (4 min) em S; e 28,74% (25 min) em G; e para TV, 12,37% (3,71 min) em I; 4,67% (1,4 min) em S; e 16,8% (5,04 min). A partir destes dados foi realizada uma análise de forma a comparar *presença* e *ausência* de interação, sem considerar a proximidade física, ou seja, somando-se as categorias GI e S, que indicam algum tipo de interação e G e I, que indicam nenhuma interação. Desta forma, percebe-se que tal soma alcança pouco mais de metade dos minutos analisados em TF (51,7%), e, em TV, consegue atingir um índice bem maior, de 70,81% do total do tempo de observação, evidenciando uma diminuição expressiva de 19,1% na interação quando ÇA esteve presente. Este dado vai ao encontro da análise da categoria que indica o status isolamento (I), em que ÇA permaneceu bem mais que seus colegas. Por outro lado, a análise que compara *proximidade física* e *afastamento*, ou seja, somando-se G e GI e I e S, indica que houve um grau muito alto de proximidade em ambas as situações entre os pares, com 75,86% em TF e 82,97% em TV, ainda que em TF esta proximidade tenha sido maior.

d. Duração das interações

O dado mais expressivo encontrado nesta análise foi com relação à prevalência dos tipos de comportamentos entre as tomadas. Estes dados podem ser encontrados graficamente representados na Figura 1, e seus dados, na tabela de dados desta. Assim, dos 962 comportamentos observados em TF, a maioria foi considerada *respostas respondidas*, com 595 emissões, ou expressivos 61,8% do total. Verifica-se também que o mesmo acontece com TV, porém de uma forma um pouco menos expressiva, de modo que a maioria dos

comportamentos também foi considerada r^* , com 231 emissões, ou 54,1% do total. Ainda, tomando-se o comportamento predominante (r^*) e dividindo-o para cada uma das díades, nota-se que a grande maioria dele, nas tomadas focais, ocorreu em $P \rightarrow \zeta A$ (252 comportamentos, ou 42,3% do total de respostas respondidas) e $\zeta \rightarrow P$ (271, ou 45,5% delas), ou seja, entre o adulto e a criança, como os dados já indicaram, o mesmo já observado aqui também acontece, com tais números se invertendo e concentrando-se nas interações entre as crianças ($\zeta \rightarrow \zeta$), com 70,6% de todas as respostas respondidas.

e. Topografia dos comportamentos

Os dados obtidos a partir da análise topográfica se encontram na tabela de dados da Figura 2, que representa graficamente tais achados.

Assim, pôde-se perceber que a topografia predominante de comportamentos também não diferiu entre as tomadas, sendo mais observados comportamentos do tipo *Vocalizações* em ambas, com 444 emissões (46,15%) em TF e 223 (52,22%) em TV. Em ambas também a ordem de predominância das categorias foi a mesma, com *Vocalizações* seguida, respectivamente, por *Outros*, *Comportamentos mediados por objetos* e *Comportamentos envolvendo contato físico*.

Na análise topográfica, encontra-se novamente a mesma tendência quando os comportamentos foram comparados entre as díades. Assim, quando divididos em díades, percebe-se que, em TF, da grande ocorrência de vocalizações, houve uma concentração muito alta destas nas díades envolvendo criança e adulto, de modo que 92,6% das vocalizações observadas esteve presente entre P e ζA . Novamente, nas TV, a distribuição foi oposta, com prevalência de *vocalizações* em $\zeta \rightarrow \zeta$ (64,6% delas). Ainda, percebe-se também que em TF, embora predomine enquanto categoria, as *vocalizações* têm sua distribuição diferenciada nas díades. Isto é, com uma grande expressão em $P \rightarrow \zeta A$ (56,76%), o número de vocalizações decresce na direção oposta $\zeta A \rightarrow P$ (35,81%) e é ainda menor em $\zeta \rightarrow \zeta A$ (5,18%), acabando por ser a categoria de menor expressão em $\zeta A \rightarrow \zeta$ (2,25%). Ainda a díade $\zeta \rightarrow \zeta A$ foi a que menos obteve expressão em todas as categorias topográficas, não excedendo 20% do total em nenhuma delas. Nas TV, a díade $\zeta \rightarrow \zeta$ prevaleceu em todas as categorias de análise, com 74,7% dos *mediados por objetos*, 100% dos *comportamentos envolvendo contato físico* e 74,3% dos considerados *outros*. Além disso, na categoria *vocalizações*, houve um dado semelhante ao encontrado nas TF, com prevalência acentuada delas na direção $P \rightarrow \zeta s$ (26,47%) que na direção oposta, $\zeta s \rightarrow P$.

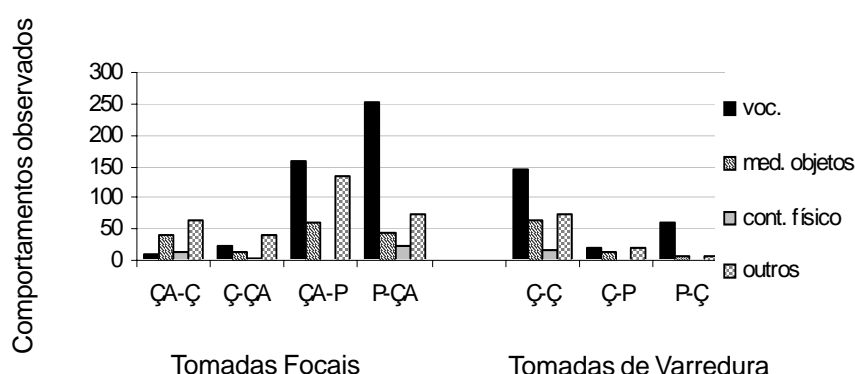


Figura 2. Distribuição bruta dos comportamentos observados com relação a topografia, ou seja, distribuídos em *Vocalizações (voc.)*, *Comportamentos mediados por objetos (med. objetos)*, *Comportamentos envolvendo contato físico (cont. físico)* e *Outros tipos de comportamento (outros)* em cada direção interacional, ou seja, nas díades ÇA-Ç, Ç-ÇA, ÇA-P, e P-ÇA nas tomadas focais e, nas de varredura para as díades Ç-Ç, Ç-P e P-Ç.

Discussão

Após a análise extensiva dos dados, foi possível afirmar com sólida certeza que houve uma grande diferença entre as situações que envolviam ou não a criança com deficiência. Esta diferença é encontrada em *todos* os níveis de análise realizados, e pode ser resumida em duas tendências dos dados como um todo, quais sejam: a. a grande diminuição das interações entre as crianças quando a criança com deficiência esteve presente; e b. o paralelo crescimento igualmente marcante da interação desta criança quando o par era um adulto.

A primeira direção conclusiva se suporta pela menor freqüência de comportamentos encontrados nas tomadas focais, pelo maior tempo em isolamento da criança com deficiência, pela quantidade de iniciativas ignoradas entre as crianças e ela, e pela pequena quantidade de vocalizações encontradas entre elas. Estas diferenças na interação, pouco animadoras para os fomentadores da perspectiva da inclusão, são dados infelizmente encontrados em abundância na literatura. Por exemplo, Monteiro (1997) indicou em seu estudo com crianças com Síndrome de Down que a participação destas nas salas lhes delegava um papel de observador não atuante, passando a maior parte do tempo sem interagir com os colegas. Harper (2002) encontrou também uma diferença de quase duas vezes a freqüência bruta de comportamentos entre as crianças com desenvolvimento típico e delas para com a criança com deficiência.

Igualmente encontrada em abundância na literatura é a segunda tendência, a centralização das interações da criança com deficiência e os adultos (e.g. MONTEIRO, 1997; ODOM et al., 1990). Neste caso estudado em específico, parecia haver uma posição perene de *cuidado* e *proteção* exagerados por

parte das educadoras, que prezavam pelo contato direto com a criança, acabando por não promover sua interação com os colegas, e podendo inclusive, desta forma, prejudicar a inserção da criança neste ambiente. Quanto a isso, as próprias educadoras indicavam perceber e se preocupar com tal tendência, a qual permanecia em vigor, de acordo com elas, com a finalidade de não deixar a criança sozinha, e também para que ela não fugisse da creche, se machucasse, ou emitisse comportamentos agressivos para com os colegas, que eram freqüentes neste caso, principalmente em sala de aula. Cabe ressaltar que as situações *em sala de aula*, por não serem parte do objetivo deste estudo, não foram filmadas e analisadas, ainda que observações informais confirmaram este relato das educadoras.

Em contraste, nas situações filmadas, de brinquedo livre, houve poucos comportamentos-problema como os descritos em situações acadêmicas, um dado indicador de que as situações escolhidas parecem de fato serem ideais tanto para acessar a espontaneidade das crianças pequenas e notar possíveis padrões instalados, quanto para incentivar a interação entre elas. Isto porque pareceu bastante provável que o brincar possa ter funcionado neste contexto como um verdadeiro suporte para a criança com deficiência, possibilitando o surgimento de mais oportunidades de interação e enfraquecendo o surgimento dos comportamentos-problema que colocavam a criança com deficiência em posição de isolamento. Tal fato parece ser verdadeiro especialmente no que se refere à linguagem pois a possibilidade da interação vocal entre as crianças pequenas ser um propulsor para o desenvolvimento dos alunos com deficiência é um dado indicado por inúmeros autores (MOREJÓN; FREITAS; MUNHÓZ, 2000; ODOM et al., 1990; ROBLES, 2002; GIL et al., 2002) e as brincadeiras observadas demonstraram ser predominantemente vocais.

De fato, a quantidade de vocalizações foi incluída neste estudo como um índice relevante para o sucesso da inclusão em si, porque as crianças analisadas se encontravam em um período de aquisição de repertório oral e início da prioridade da comunicação falada (ao redor dos quatro anos). Assim, a diferença encontrada na interação entre os colegas (vocais) e delas para com a criança com deficiência (não vocais) oferece um dado adicional, e preocupante, para análise, qual seja, que além de menor em quantidade, a interação entre Çs e ÇA era qualitativamente diferente que entre as demais crianças, o que pode ter sido outro ponto de grande influência neste quadro.

No caso desta criança, estima-se que, por causa de seu *déficit* lingüístico, ela possa ter sido considerada pelas demais crianças como um par pouco responsivo, diminuindo a probabilidade de se tornar um parceiro escolhido para interação. Este dado, em direção aos achados de Harper (2002), indica que, de fato, independentemente de outros fatores, as crianças com *déficits* na comunicação oral parecem apresentar um risco maior de isolamento e exclusão social, o que se associa ao fato de que a linguagem é, em si, um fator crucial até mesmo para a escola considerar as crianças como com necessidades educacionais especiais (MENDES; ZAMBOM; SILVEIRA, 2004).

Por outro lado, ainda que a criança com deficiência não tenha sido um par preferencial para seus colegas, ela apresentou índices bastante altos de interação com as educadoras de sua sala, maiores que o das demais crianças, inclusive, indicando ser um par preferencial para os adultos. Ainda, não há que se esquecer também do fato de que *todas* as crianças analisadas passaram a maior parte de seu tempo juntas, agrupadas com seus pares, adultos ou coetâneos, em um alto grau de proximidade física.

Assim, por estes dois fatores, aceitação alta por um par analisado, e alto grau de proximidade física com todos os pares, a situação de ÇA não pode ser considerada como de *exclusão*, mas de um grau inicial de *afiliação* cuja direção está ainda deslocada, mas cuja intensidade parece estar em potencial expansão. Para que a inclusão, então aconteça, ou seja, para que o grau de interação entre as crianças com ou sem deficiência atinja níveis similares, os próprios resultados obtidos indicam as direções. Faz-se claramente importante, então, promover a conscientização e o incentivo dos profissionais acerca do seu papel de incentivar e mediar o convívio social entre seus alunos, com ênfase no uso da comunicação oral entre eles, para, assim, aumentar a aceitação e a proximidade, diminuir quaisquer problemas ocasionados pelos momentos de isolamento da criança com deficiência e para potencializar seu desenvolvimento e sua escolarização na creche comum.

Referências

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei número 8.069, de 13 de julho de 1990. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Brasília: CLDF, 1990.

BRASIL. Constituição Federal. Legislação sobre pessoas portadoras de necessidades especiais. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Brasília: CLDF, 1998.

GIL, A. J. P. et al. O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 20, 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a5.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

HARPER, L. V.; MCCLUSKEY, K. S. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. **Early Childhood Quarterly**, v. 17, p. 148-166, 2002.

MENDES, E. G.; ZAMBON, M. P.; SILVEIRA, L. C. Inclusão escolar marco zero - iniciando pelas creches. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste: Política, Conhecimento e cidadania, 2004, Rio de Janeiro. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste: Política, Conhecimento e cidadania. Rio de Janeiro: ANPUH, 2004, p. 1–15.

MONTEIRO, M. I. B. A integração de crianças com Síndrome e Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mnemon, 1997.

MOREJÓN, K.; FREITAS, S. N.; MUNHÓZ, M. A. O brinquedo na estimulação essencial como suporte para o desenvolvimento da linguagem de crianças com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v 15, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a5.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

ODOM, S. L. et al. Ecobehavioral analysis of early education/specialized classroom settings and peer social interaction. **Education and Treatment of Children**, v. 13, n. 4, p. 316-330, 1990.

ROBLES, H. S. M. **Uma análise de contingências das instruções na brincadeira entre crianças pequenas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Correspondência

Maria Clara de Freitas – Universidade Campus São Carlos, Rodovia Washington Luís, km 235 - 310 - São Carlos - São Paulo - Brasil - Cep 13565-905.

E-mail: mariaclarafreitas@gmail.com

Recebido em 10 de setembro de 2009

Aprovado em 12 de novembro de 2009

