

Integração social de crianças com Síndrome de Down em sala de aula comum

Maria José de Araújo
Eduardo José Manzini

Como citar: ARAÚJO, M. J.; MANZINI, E. J. Integração social de crianças com Síndrome de Down em sala de aula comum. *In:* MANZINI, E. J. (org.). **Integração do aluno com deficiência:** Perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp Marília Publicações, 1999. p. 57-84. DOI: <https://10.36311/1999.978-85-86738-07-7.p57-84>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

INTEGRAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM SALA DE AULA COMUM¹

Maria José de ARAÚJO²

Eduardo José MANZINI³

A integração está sendo palco para várias discussões entre aqueles que se dedicam à educação especial ou à educação comum. Provocada pela política educacional do governo federal, o tema integração tem se expandido e as discussões se ampliam, demonstrando a complexidade do assunto e a necessidade urgente de pesquisas e estudos que possam indicar novos caminhos para superar as dificuldades que estão sendo encontradas.

De acordo com Monteiro (1997), não basta a boa vontade dos pais, professores e alunos, é necessário que a educação comum e/ou especial assumam uma atitude de mudança geral sobre as práticas educacionais discriminatórias.

Para que essa mudança geral ocorra é necessário refletir sob várias questões, dentre elas, a formação do professor. De que adianta o professor receber em sua sala de aula um aluno deficiente se não sabe trabalhar com esse aluno? Ou mesmo se durante a sua formação, não foi instruído para trabalhar com tais alunos?

Outra questão a ser analisada refere-se aos meios disponíveis pelo Estado ou agências, em termos de recursos pedagógicos:

¹ Trabalho de pesquisa desenvolvido no Curso de Especialização em Educação Especial, Unesp/Capes/Proesp 1997/1998.

² Professora da Rede de Ensino Estadual – São Paulo.

³ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília.

estariam as classes regulares equipadas para trabalhar com a população pretendida?

Para promover a integração ainda é necessário levar em conta o ponto de vista da pessoa com deficiência, ou seja, o seu direito de escolher fazer parte, ou não, de um determinado grupo social.

Neste sentido, Omote (1997), afirma que os defensores do deficiente muitas vezes acham que ele é obrigado a se integrar. Mas será que todo o deficiente tem a obrigação de se integrar? Ele não deveria ter o direito de querer ou não se integrar nos diversos grupos ou situações?

Assim, como essas questões foram levantadas, várias outras também foram alvo de discussões em 1994 em Salamanca, Espanha, onde vários representantes de diversos países e algumas organizações internacionais se reuniram com o objetivo de promover a Educação para todos.

A conferência aprovou a declaração de Salamanca que rege princípios de integração: a) inclusão, pelas instituições de ensino, de todos os alunos; b) reconhecimento de diferenças; e necessidade de promover aprendizagem para todos. Textualmente a declaração de Salamanca afirma que:

“As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender: adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades”. (Declaração de Salamanca, 1994, p.23)

Isso nos leva a pensar o quanto o papel da escola é importante. Mello (1997), aponta que embora outras instituições também sejam importantes, é da escola a maior parcela de responsabilidade sobre o processo de integração. Pois é por intermédio da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação.

Pelo que pudemos observar, não é simples falar de integração. Não basta garantir vaga e matrícula na escola, mas sim criar

condições para que essa criança tenha uma participação efetiva e obtenha êxito nas atividades desenvolvidas. Para se chegar a isso a escola deverá organizar e planejar um programa adequado, ter profissionais especializados, apoio dos pais, recursos, e trabalhar também com a comunidade. Isso é muito importante, pois a integração está ligada à aprendizagem, ao conhecimento e à cultura.

A criança deficiente passará então, a aprender com o professor e com os seus colegas. Esta aprendizagem pode não se dar na mesma escala de uma criança sem deficiência. Mas o importante é criar possibilidades para que a aprendizagem ocorra, caso contrário, a escola serviria somente para convívio social, tendo a função de um clube. Temos que discutir qualidade da escola e direito à aprendizagem.

Pereira (1980), afirma que além da integração social, mais dois elementos são importantes: a integração temporal e a integração instrucional. A integração temporal seria a oportunidade de o aluno deficiente de conviver com alunos comuns, o que refletiria em melhor estímulos aos processos cognitivos e sociais. A integração institucional seria caracterizada pelas mudanças curriculares e metodológicas desenvolvidas, para o aluno deficiente, na sala de aula comum, as quais facilitariam o seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista essas questões realizamos um pequeno estudo dentro de uma escola pública da rede regular de ensino onde estudavam, em duas classes regulares, duas crianças com Síndrome de Down. Nosso objetivo foi focalizar a integração social, ou seja, como se dá a integração social em sala de aula e também fora dela, em horários de intervalo.

Desenvolvimento do estudo

Participaram como sujeitos, alunos de duas classes regulares (3ª série). Uma delas com 38 alunos, período da manhã, sendo 21 meninas e 17 meninos, cujas idades compreendiam a faixa entre 9 a 13 anos. A outra classe com 25 alunos, período da tarde, era composta por 12 meninas e 13 meninos, cujas idades variavam de nove a 15 anos.

Em ambas as classes estudava uma criança com Síndrome de Down (uma criança do sexo masculino no período da tarde e outra do sexo feminino no período da manhã). Nenhuma delas passou ou foi aluna de classe especial.

Nossa intenção, em termos de procedimento de coleta de informações, era construir um sociograma para verificar os diversos grupos sociais dentro e fora da sala de aula. Para tanto, foram entrevistadas - depois das devidas autorizações de diretor e professores - todas as crianças das duas salas. Perguntávamos para as crianças se brincavam durante o recreio, com quem brincavam, se ajudavam alguém em sala de aula, em quais lições. Durante cinco dias as crianças foram entrevistadas individualmente na sala dos professores, sendo que cada entrevista teve uma duração aproximada de cinco minutos.

Um fato interessante que ocorreu durante a coleta de informações foi que, após explicado o objetivo das entrevistas os alunos ficaram preocupados, dizendo que a entrevista seria uma forma de denunciá-los ao diretor ou ainda para passar na T.V. Depois de garantido o sigilo das informações as entrevistas transcorrem naturalmente.

Na turma do período da manhã, todos os alunos participaram da entrevista. O mesmo não ocorreu com os alunos da turma da tarde. Duas alunas não estavam presentes durante os dias em que ocorreram as entrevistas e o aluno "PE" (com Síndrome de Down) não quis ser entrevistado, recusando qualquer tipo de conversa.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e então, construídos quatro sociogramas que representavam as interações de dentro e fora das salas de aula.

Após a leitura das transcrições das fitas, foram selecionadas duas perguntas: 1) Você costuma ajudar alguém que tenha dificuldades em resolver os exercícios que a professora passa? Quem? 2) Com quem você costuma brincar durante suas horas vagas? Estas duas perguntas deram origem ao sociograma de dentro e fora da sala de aula para cada turma.

O restante dos dados serviram para entender e esclarecer melhor o sociograma e, a partir dele, tecer indicações se a integração social, dentro ou fora da sala de aula, ocorria ou não.

Resultados e discussão

Iremos analisar primeiro o sociograma de dentro da sala de aula da 3ª série, período da tarde, no qual está compreendida a primeira pergunta.

Dos 25 alunos entrevistados, 17 estão com nove anos, dois alunos com 12 anos, um com 13 anos, um com quinze anos e quatro alunos com dez anos. Quatro alunos estão com idade avançada em relação a sua série (12,13 e 15 anos).

É importante esclarecer que “PE” (com Síndrome de Down) e a aluna “JU”, só aparecem no sociograma por serem indicadas por colegas de sala, pois as mesmas não participaram da entrevista. A “JU” por ter faltado nos dias em que ocorreram as entrevistas e o “PE” por não querer ser entrevistado.

Por meio do sociograma, podemos perceber que o aluno “PE” é o centro das atenções, ou seja, recebe a indicação de auxílio de onze colegas, que o indicam como o primeiro aluno a precisar de ajuda durante as resoluções das atividades.

O aluno “F.A” indica o “PE” como sendo o terceiro colega a precisar de auxílio. Soma-se assim 12 alunos prestando auxílio ao “PE”.

E de acordo com as falas das crianças, a disciplina que o “PE” tem dificuldade é matemática:

“Na prova de matemática ele não sabia e eu ajudei ele.” (F.A)

*“PE” não sabe fazê conta, ele não sabe nem uma conta de matemática.”
(RO)*

“O “PE” tem dificuldades em matemática”, confirma “ED”.

É interessante notar que o “PE” recebe mais indicações de auxílio das meninas (sete) do que dos meninos (cinco). E dos 12 colegas que indicaram auxiliá-lo, três deles não indicaram ajudar mais ninguém

da sala e nem indicaram receber a ajuda de outros colegas, como é o caso da "DA", "ED" e "DE". Os alunos "FA" e "RA" indicaram auxiliar o "PE" e outros colegas. Já os alunos "PA", "OR", "JA", "QE", "NA", "F.C" e "RO", indicaram ajudar o "PE" e também receberam a indicação de ajuda de outros colegas. Depois do "PE", a criança que recebeu mais indicação de auxílio foi a "NA".

Podemos observar também que três alunos só receberam indicação de ajuda de colegas e não indicaram auxílio a outros, como é o caso da "CA", "JO" e "MA".

A Figura 1 apresenta o sociograma sobre o auxílio entre alunos da 3ª. série (turma da tarde) dentro da sala de aula.

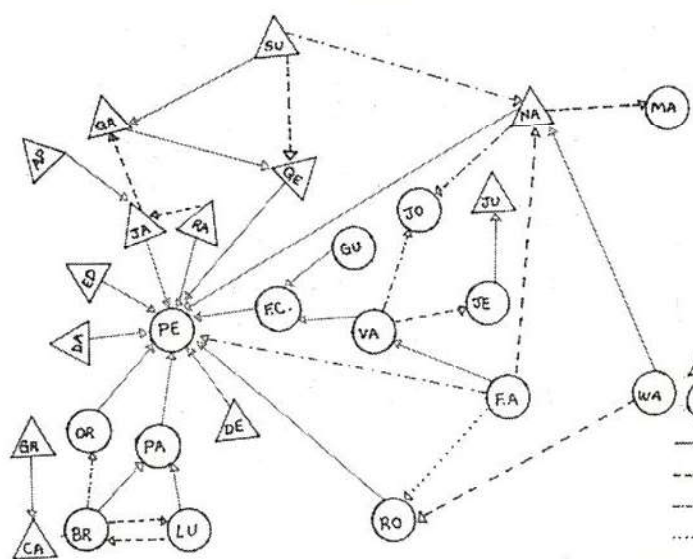


Figura 1 - Sociograma que representa indicações de ajuda dentro da sala de aula (turma da tarde).

Legenda: Os triângulos indicam as meninas e os círculos os meninos. A linha fechada representa a primeira indicação de auxílio; a linha tracejada representa a segunda indicação de auxílio, a linha tracejada e pontilhada representa a terceira indicação de auxílio e; a linha pontilhada representa a quarta indicação de auxílio.

A aluna "GR" indicou ajuda a "CA". Talvez as duas sejam amigas e até mesmo as líderes da classe. Já o "JO" não indicou ajudar aos outros colegas, por "não saber quase nada":

"Tenho muita dificuldade. Ah, eu não ajudo ninguém na classe, eu não sei quase nada." (JO)

No sociograma, os alunos que só indicaram prestar ajuda e não são indicados a receber, relataram possuir dificuldades e que procuravam a ajuda da professora, da estagiária, de outros colegas, ou até mesmo resolveram seus problemas sozinhos:

"Só se for matéria nova, mas aí ela (professora) explica e eu entendo." (DA)

"Tenho em Português. A Professora ajuda." (RA)

"Tem algumas que eu não consigo fazer. A professora ajuda." (F.A)

"Tenho dificuldades. A professora, a estagiária, ou então a "RA", quando ela sabe, me ajudam." (SU)

"Só continhas de dividir. Eu faço sozinha." (A.P)

"Matemática, continhas, divisão. A "NA" ajuda." (WA)

Se observarmos no sociograma as crianças que indicaram ajudar e não foram indicadas por nenhuma outra, verificaremos que as mesmas são crianças que resolvem as suas atividades sozinhas com facilidade, sem precisar do auxílio dos outros. Mas, não é o que ocorre, como pudemos observar nas falas das crianças acima, que afirmaram pedir auxílio à professora, à estagiária e a colegas.

De todos os alunos entrevistados da classe, três deles afirmaram não ter dificuldades e que resolvem as atividades sozinhos. É o caso da "DE", "JA" e o "MA".

O sociograma mostra perfeitamente que a "DE" indica ajudar aos colegas e não é indicada a receber ajuda de outros. Talvez seja uma aluna que realmente não tenha dificuldades, que resolve sozinha as suas atividades sem precisar do auxílio de outros. O mesmo não ocorre com a "JA" que afirma não ter dificuldades, e no entanto, recebe indicação de ajuda da "AP" e da "RA". O "MA" também faz a

mesma afirmação, mas aparece no sociograma recebendo indicação de ajuda da "NA".

É interessante esclarecer que alguns alunos em suas falas afirmaram ser ajudados por alguns colegas, mas esses por sua vez não os indicaram, ou seja, essa indicação de ajuda não apareceu no sociograma. Eles foram indicados por outros colegas:

"Tem o 'OR', a professora, a estagiária me ajuda. Eu tenho amigos que me ajudam, o 'PA', o 'BR'." (LU)

"A "DA." (VA)

Nas entrevistas, nove alunos afirmaram ter dificuldades em matemática, uma aluna em português, um aluno em ciências e os demais afirmaram ter dificuldades, mas não citaram em quais disciplinas.

"Minha irmã, ela me ajuda no dia de prova de Matemática." (QA)

"Tenho em Português." (RA)

"Matemática, continhas, divisão." (WA)

"Ah, eu vou contando nos dedos e aí eu resolvo." (NA)

"Ajudo umas pessoas que não sabe. Mas de dividir eu não ajudo. Só em de mais, de vezes. Eu só sou ruim em dividir." (GU)

"Tenho, é de dividir." (RO)

"Assim, quando ela passa a prova de Ciências, aquela pergunta lá de..., esqueci." (PA)

"Em Matemática, Ciências." (JO)

"Ô, de vez em quando tenho naquelas de, parece que tem 444 na chave né." (CA)

"Só continhas de dividir." (A.P)

"Tenho, é divisão". (JE)

Podemos afirmar, com base nas falas, que a matemática não é só um problema para "PE" (com Síndrome de Down), mas também para os outros alunos da sala. E que dentro da Matemática, a dificuldade maior está na divisão. Porém, para alguns autores, os alunos deficientes

tem dificuldades em resolver os exercícios ou assimilar a matéria no mesmo ritmo que seus colegas normais. (Lubovski, 1981, p.16)

A análise da tarefa faz-se importante nesse momento, auxiliando na análise do processo do ensino-aprendizagem no que se refere à escolha de técnicas que serão utilizados na interação com o aluno. Esta análise pode dirigir as decisões do professor, ajudá-lo a identificar o que ensinar a seguir, verificar em que consiste as dificuldades dos alunos, e indicar quais os passos que são necessários para acompanhar a realização total da tarefa. (Manzini, 1998, p.35).

Mas apesar das dificuldades tanto de "PE", como dos demais alunos, os dados nos levam a afirmar que os alunos dessa turma tem consciência das dificuldades de "PE" a partir do momento que os mesmos indicaram prestar ajuda a ele dentro da sala de aula. Isso pode demonstrar que há uma integração entre os alunos da sala e que há um adulto (professora) que estrutura esse ambiente de modo que essa integração ocorra.

Podemos observar isso nas falas de algumas crianças:

"A professora pede para gente ajudar aquelas crianças que não conseguem." (GR).

"A professora manda a gente ajudar quem não sabe, quando a gente termina a lição." (BR)

"O 'PE' sentava sozinho e a professora: - 'PE' senta com a menininha ali! E ele falava: - Tá bom. Aí ele senta comigo e eu ensino ele." (QE)

Manzini (1989) faz alguns relatos a respeito das dificuldades encontradas por uma mãe ao procurar uma escola na rede regular para seu filho com paralisia cerebral. Esse estudo demonstra que há uma preocupação, por parte dos alunos da escola, em relação ao aluno com paralisia cerebral, ocorrendo uma integração social dentro e fora da sala de aula.

Analisando o sociograma de dentro da sala de aula podemos concluir que existe uma interação ou integração entre os alunos e "PE". O passo seguinte seria verificar como fica essa integração nos horários de intervalo.

A partir da segunda pergunta: Com quem você costuma brincar durante suas horas vagas? pudemos construir o sociograma que representava as indicações de colegas em brincadeiras nos horários de intervalo.

Pudemos constatar que "GR" é o centro das atenções, ou seja, sete crianças indicaram solicitá-la como a primeira opção e uma outra criança a indicou como sendo a segunda opção ("RA") para participar das brincadeiras. A "GR", por sua vez, indicou para brincar durante o recreio a "DE" como primeira opção e a "CA" como a segunda opção. Estas duas "CA" e "DE", indicaram a "GR" como sendo primeira opção. Entre as crianças que brincaram com a "GR", seis são meninas e dois são meninos.

Na Figura 2 apresentamos o sociograma que representa a indicação de companheiros nas brincadeiras durante o horário de recreio (turma da tarde)

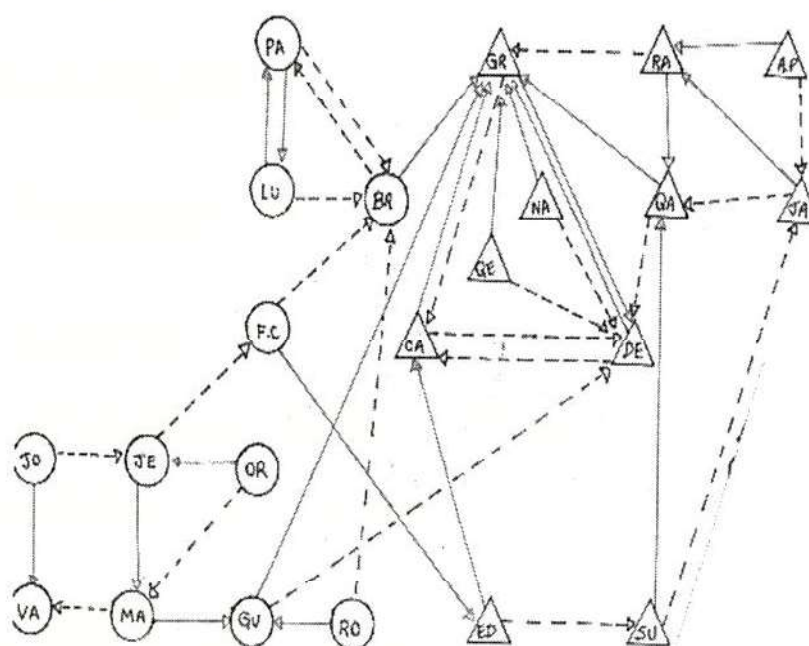


Figura 2 – Sociograma que representa a indicação de companheiros nas brincadeiras durante o horário de recreio (turma da tarde).

Legenda: Os triângulos indicam as meninas e os círculos os meninos. A linha fechada apresenta a primeira indicação de colegas em brincadeiras e a linha tracejada representa segunda indicação.

A segunda criança a ser mais indicada para as brincadeiras foi “DE”. Esta que foi indicada por seis crianças, entre eles cinco meninas e um menino. “DE”, além de escolher a “GR” para as brincadeiras, escolheu também a “CA”.

Em terceiro lugar está “BR”, que foi indicado como sendo segunda opção por quatro meninos. Este indicou como primeira opção “GR” e logo após o “PA”.

Nota-se que são poucos os meninos que brincam com as meninas. Do total de 11 meninos que aparecem no sociograma, só três deles brincariam com as meninas. É o caso do "BR" ("GR"), "GU" ("GR" e "DE") e "FC" ("ED").

As meninas preferem brincar entre elas mesmas, não indicando nenhum menino para as suas brincadeiras, pelo contrário, são meninos que as indicam (três meninos).

Há crianças que indicam alguns colegas para brincarem, mas não são indicados por nenhum outro colega. É o que acontece com o "JO", "OR", "RO", "QE", "NA" e "AP".

O aluno "VA", durante as entrevistas, faz a seguinte afirmação:

"Eu não gosto de brincar não. Eu fico sentado, olhando os outros jogar bola." (VA)

No sociograma ele aparece sendo indicado por dois colegas "JO" e "MA". Cabe mencionar que durante as entrevistas o aluno estava com receio de responder as perguntas.

É interessante lembrar que no sociograma de dentro da sala de aula falamos que provavelmente a "GR" e a "CA" poderiam ser líderes da classe. E observando o sociograma de fora da sala, notamos que a "GR" é a mais indicada para as brincadeiras, juntamente com a "DE". Provavelmente a "GR" seja mesmo a líder da classe e com laços de amizade muito forte com a "DE" e a "CA", brincando sempre juntas.

Observando os dois sociogramas podemos notar que os alunos que indicaram prestar ajuda para os colegas em sala, também brincaram com os mesmos na hora do recreio, como é o caso da "GR" e "CA", "JO" e "VA", "LU", "PA" e "BR", "SU" e "QA", "A.P" e "JA", "JA" e "RA", "QA" e "JA".

Analisando outras perguntas sobre as brincadeiras encontramos o seguinte; seis meninos indicaram preferir jogar futebol, dois meninos indicaram pega-pega e esconde-esconde, um indicou pega-pega e jogar futebol, um rela-rela e um outro indicou preferir ficar

sentado. Nota-se que a maioria dos meninos indicaram preferir jogar futebol.

Entre as meninas, quatro delas indicaram preferir pega-pega, uma gosta de amarelinha, uma esconde-esconde, uma dançar, uma cantar, uma brincar de boneca (Barby), uma pular corda e uma indicou preferir brincar de quermesse. As brincadeiras entre as meninas são bem variadas.

Os meninos só brincam com as meninas quando as brincadeiras são pega-pega ou rela-rela. Podemos observar isso nas falas de alguns meninos ("GU", "BR" e "F.C") que ao indicarem as meninas, indicaram esses tipos de brincadeiras.

Outra coisa que deve ser observado nos dois sociogramas é que o número de crianças que aparece no sociograma de dentro da sala de aula (27 alunos), não é o mesmo que aparece no sociograma de fora da sala (22 alunos). Algumas crianças não brincam com os mesmos colegas da sala de aula e sim com colegas das demais salas:

"Eu fico conversando com o "MO" da quarta." (WA)

"(Brinco) com meus amigos. Com "GA", com o "JI", cá minha prima 'JL'." (F.A)

Há também o caso de uma aluna que não gostava de brincar ("DA" de 15 anos) que já estava na adolescência:

"É, eu fico sentada com uma menina lá no pátio." (DA)

A maioria das crianças (17) indicaram preferir brincar na quadra ou no pátio.

Dos 25 alunos entrevistados, oito meninos afirmaram não brincar com as mesmas pessoas e quatro brincaram com as mesmas. Entre as meninas, seis afirmaram brincar sempre com os mesmos colegas (entre elas estão a "GR", "DE" e a "CA") e seis afirmaram não brincar com as mesmas. Um aluno não respondeu ("VA").

Após analisar os dados do sociograma podemos notar que o aluno "PE" não aparece, ou seja, ele não é indicado pelos colegas para participar das brincadeiras. Nesse momento o centro das atenções

passa a ser a “GR”. Situação muito diferente da que foi observada no sociograma de sala de aula, onde parecia haver maiores oportunidades para integração (auxílio), ou seja, o “PE” era o centro das atenções, recebia o auxílio de vários colegas.

Surge, então, uma preocupação em saber: qual o motivo que leva o “PE” a não participar das brincadeiras? Os dados das entrevistas levam a supor que não ocorre interação no intervalo pois não indicaram “PE” num primeiro momento, como aparece no sociograma. Porém, na coleta de dados, frente a não indicação espontânea dos alunos em relação a “P.E.”, estes foram instigados por perguntas se haviam brincado com ele. Oito alunos responderam que não brincam, cinco alunos afirmaram brincar com o “PE” somente durante a Educação Física, e 12 alunos indicam brincar com ele durante o recreio. As brincadeiras são variadas: pega-pega, passar anel, bola (quicar a bola no chão), adivinhações e luta.

Dos oito alunos que afirmaram não brincar com o “PE”, alguns revelaram que o motivo por não brincarem é bem claro:

“Ele fica lendo um livrinho. Ele senta no banco e fica lendo um livrinho. Aí vai uns meninos perto dele, fica atentando ele, rezando Ave Maria cheia de graça e ele fica bravo, começa a dar chute.” (DE)

“Não, eu nunca brinquei com ele, por que nas horas vagas eu brinco de futebol e na Educação Física sempre futebol.” (BR)

“Não, não joga (futebol). Ele fica sentado lendo um livrinho de Deus. É fica lendo uma livrinho de culto.” (JO)

“Ele fica lendo, ele não gosta de brincar. Todo o dia ele traz um livro diferente e fica lendo. Só em Educação Física que ele brinca lá com as meninas, só que eu fico dançando.” (SU)

Durante as entrevistas, tanto os alunos que indicaram brincar com o “PE” como os que não indicaram revelaram que ele prefere ficar lendo um livro de Deus (de acordo com os alunos) do que brincar. Uma aluna chegou afirmar que ele não gosta de brincar (“SU”).

O “PE” passa a ser, em alguns momentos, motivo de zombaria por alguns colegas, pelo fato de estar lendo um livro “de Deus”, “de culto”, como aparece também nesta fala:

"A gente brinca de , ah. Ele tava orando, orando não, lendo, aí eu falei, eu tava na física, e eu falei assim: - Ave Maria... E ele correu atrás de mim." (CA)

Em algumas falas, alguns alunos afirmaram que o "PE" não joga futebol porque não pode:

"Não (joga). É doente, ele tem problema de cabeça. Só fica sentado." (MA)

"Não (joga), ele é doente, usa óculos e usa aparelho." (OR)

Os dados nos indicam que os alunos sabem que o "PE" é uma criança diferente das demais. Alguns alunos chegaram até a afirmar que o "PE" é deficiente:

"PE é um menininho deficiente, simpático, quietinho na escola, não briga com ninguém, num xinga, brinca com algumas pessoas que são boas para ele. E essas pessoas que brinca com ele tem que ser boas para ele também. Eu não sei a deficiência que ele tem, mas ele é simpático e bom de brincar." (QE)

"É um de óculos. Ele tem dificuldades, ele é def, def, def. Ele tem é, ele é doente, ele é ruim da cabeça." (RO)

"Eu acho que ele é doente. Ele tem a voz grossa." (DE)

"É um que usa óculos. Não tem os que ficam na APAE e são deficientes? Ele é deficiente também. Ele é que nem a gente, ele só é deficiente." (GU)

Nota-se que esses alunos sabem que o "PE" é deficiente e usam de suas falas características físicas para defini-lo.

"QE" em sua fala se refere a "PE" como sendo simpático, quieto, ou seja, um aluno passivo. E a "DE" observa que a voz dele é grossa, ou seja, diferente da voz dos demais meninos que ela tem contato na escola.

Constata-se que os alunos da classe não têm nenhuma informação ou esclarecimento do que seja a deficiência do "PE". Elas sabem que o "PE" é diferente (talvez pela voz, pelos traços físicos), mas não sabem o porquê. A fala do "GU" mostra que ele compara o "PE" com os alunos da APAE, que também são deficientes.

O esclarecimento do que seja a deficiência do “PE”, pode surgir por parte do professor, da direção da escola, para que as crianças passem a compreender melhor o “PE” e sua deficiência. Esse poderia ser um cuidado a ser tomado para facilitar a integração.

Em resumo, do que foi dito até agora, o que podemos afirmar é que no recreio não há uma integração entre os alunos e o “PE”, diferente do que ocorreu na sala de aula, onde há um adulto (a professora) que estrutura o ambiente fazendo com que essa integração ocorra, não só em sala de aula, mas também durante a Educação Física. Enquanto que no recreio, não há um adulto para estruturar o ambiente de forma que a integração possa ocorrer. Não há um adulto que coordene as brincadeiras de modo que as crianças brinquem também com o “PE”.

Segundo Cardoso (1997), a integração não ocorre automaticamente. Apesar de estarem no mesmo local, no mesmo pátio do recreio, no mesmo refeitório, a integração física quando é imposta e sem nenhum planejamento e preparo adequado, pode tornar-se motivo para maior segregação e aumento de estigma.

Por outro lado, como algumas crianças afirmaram, o “PE” gosta e prefere ficar lendo durante o recreio, o que poderia vir a ser uma opção dele ou ser a opção que resta pelo fato não conseguir interagir naquela situação.

O que pode ser feito é um planejamento por parte da escola para que a integração possa ocorrer durante o recreio. Organizar brincadeiras de modo que o “PE” possa escolher e participar, ou seja, as condições para a integração ocorrer devem ser oferecidas.

Passaremos agora a analisar o sociograma de dentro da sala de aula da turma do período da manhã.

Nesta sala estavam matriculados 38 alunos, no qual 28 deles estavam com nove anos, cinco com dez anos, dois com 11 anos, um com 12 anos, um com 13 anos e um com 14 anos. Cinco crianças estavam com idades avançadas em relação a sua série (11,12,13,14 anos). Entre elas a “DI” (com Síndrome de Down) com 14 anos. Podemos constatar que a classe é bem numerosa.

A Figura 3 apresenta o sociograma sobre o auxílio entre os alunos dessa turma.

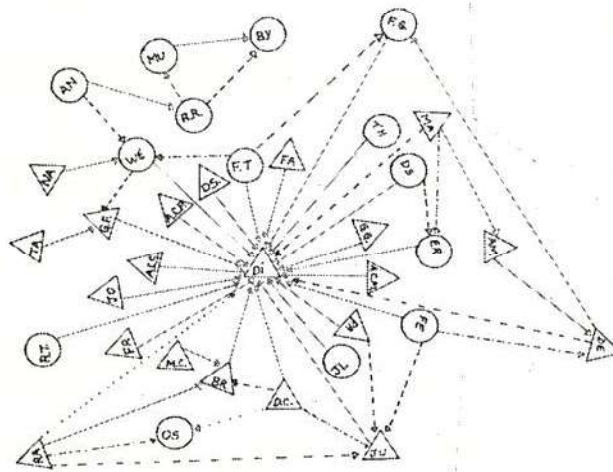


Figura 3 – Sociograma que indica nível de ajuda dentro da sala de aula (turma da manhã).

Legenda: Os triângulos indicam as meninas e os círculos os meninos. A linha fechada representa a primeira indicação de auxílio; a linha tracejada representa a segunda indicação de auxílio, a linha tracejada e pontilhada representa a terceira indicação de auxílio e; a linha pontilhada representa a quarta indicação de auxílio.

Observando o sociograma podemos perceber que a “DI” recebeu indicações de auxílio de 22 alunos, entre eles 13 meninas e nove meninos, que a indicaram como segunda opção de ajuda, duas crianças lhe indicaram prestar auxílio (“MA” e “DE”), em seguida uma outra criança (“RA”) indicou a “DI” como sendo a terceira criança a necessitar de auxílio. Somando-se assim, 25 alunos indicando prestar ajuda a “DI”, sendo a maioria das ajudas (16) por parte das meninas.

Pôde-se constatar que as crianças tem consciência das dificuldades da “DI”, pois boa parte dos alunos (25) indicaram prestar auxílio a ela:

“Ajudo a “DI”. Ela tem dificuldade e quando ela tem dificuldade a professora manda eu pegar a cadeira e sentar ao lado dela para ajudar ela.” (TH)

E de acordo com dois alunos (“ER” e “AN”), a “DI” tem muita dificuldade em Matemática (continhas):

“A “DI” eu ajudo muito também. A professora manda e eu ajudo, principalmente as continhas... Mas nas provas não.” (ER)

“Quando a professora estava passando Matemática e ela não sabia e aí a professora mandou eu ajudar ela nas continhas de duas chaves, não, de dois números na chave.” (AN)

Os demais alunos não indicaram as disciplinas em que a “DI” tem dificuldade.

Podemos observar também nestas falas, a preocupação da professora em mandar os alunos ajudarem a “DI”. Essa ajuda só não ocorre durante a realização das provas, como disse o aluno “ER”.

A professora tem um papel importantíssimo para que a integração ocorra na sala de aula, assim como também pode fazer com que ocorra a segregação, não dando atenção ao aluno deficiente e nem estimulando os alunos para que o ajude.

Dos 38 alunos entrevistados, dois afirmaram não ajudar a “DI”, mas não justificaram o porquê e três alunos afirmaram não ajudar a “DI” porque a professora é quem pede para alguns alunos ajudá-la:

“Não (ajudo). A professora fala assim: - Ajude a “DI” “DA”. E a “DA” vai lá e ajuda.” (MU)

“Não (ajudo). É que a professora pede para outras pessoas ajudar.” (L.F)

Provavelmente a professora pede para sentarem com a “DI” os alunos que tenham poucas dificuldades ou nenhuma em resolver as atividades.

Sete alunos não indicam a "DI" num primeiro momento, só o fazem quando perguntadas se costumam ajudá-la.

Depois da "DI", os alunos que mais receberam indicação de ajuda são: "BR", "WE" e "JU".

É interessante ressaltar que no sociograma a "JU" e a "D.S" indicaram prestar ajuda a "DI" e esta por sua vez, durante as entrevistas, afirma resolver os exercícios sozinha, mas logo após perguntar se alguém lhe ajudava, respondeu num primeiro momento que a "JU" lhe prestava ajuda. E logo em seguida após perguntar se não havia mais ninguém, ela indicou a "D.S".

A "JU" e a "D.S", provavelmente sejam as alunas que mais auxiliam a "DI", pois a "DI" poderia ter indicado outros colegas que lhe prestam ajuda e no entanto indicou a "JU" e a "D.S".

Observando o sociograma podemos notar que 22 alunos indicaram prestar ajuda e não receberam indicação. Três alunos ("OS", "BY" e "DI") só receberam indicação de auxílio e não indicaram prestar ajuda a nenhum colega e dez alunos indicaram prestar auxílio e receberam indicação também.

Três alunos que não apareceram no sociograma ("JE", "LF" e "GU") afirmaram que não tinham dificuldades e não indicaram prestar auxílio a nenhum colega. Eles também não receberam indicação de ajuda de outros colegas. Talvez não tenham dificuldades, ou seja, resolvem os exercícios com facilidade sem necessitar do auxílio de outros.

Poderíamos dizer o mesmo a respeito dos 22 alunos que indicaram prestar ajuda e não receberam, no entanto, após ter analisado as entrevistas, nota-se que 14 alunos afirmaram não terem dificuldade alguma:

"Não, ô porque ela (professora) passa a lição na lousa e explica e aí eu aprendo." (RA)

Dois alunos indicaram ter dificuldades, mas afirmaram que resolvem as atividades sozinhos. E seis alunos que indicaram ter dificuldades disseram receber ajuda da professora ou dos colegas:

"...A professora às vezes ajuda e tem vez que ela pede para alguém ajuda." (M.C)

Os alunos não citam as disciplinas em que possuem dificuldades, com exceção da aluna "A.C.S":

"Continhas de dois números na chave, não, é de vezes com dois números." (A.C.S)

Depois da "DI", os alunos que mais recebem indicação de auxílio é o "WE", a "JU" e a "BR". Poderíamos dizer que são alunos que possuem mais dificuldades, depois da "DI". No entanto, os alunos "BY" e "OS", são alunos que só recebem indicação de auxílio. Nenhum deles indicou prestar auxílio para algum colega. Poderíamos também dizer que esses alunos também possuem dificuldades. Só não podemos afirmar se o grau de dificuldade é maior ou menor do que dos alunos: "WE", "JU" e "BR".

De um modo geral, o que pudemos observar neste sociograma e no restante das entrevistas é que dentro da sala de aula há uma preocupação em estar auxiliando a "DI". Os alunos têm consciência das dificuldades dela. E o professor é um mediador que se faz necessário.

Segundo Monteiro (1997), a colocação de indivíduos normais e especiais no mesmo ambiente não é suficiente para que a integração ocorra entre eles. São necessários programas especiais para que isso ocorra.

Como pudemos observar, há uma preocupação dos alunos e da professora: auxiliar a "DI". Essa preocupação é um bom começo para que se chegue à integração. O que se precisa também é de uma preocupação por parte da escola criar, como diz Monteiro, um programa especial que a escola saiba cobrar a evolução da aprendizagem, procurando explorar o seu potencial e respeitando o seu limite. E que este limite nunca seja preestabelecido por ninguém. Só eles ("DI" e "PE") podem dizer o que não podem (Moura, 1997, p.83).

Passaremos a analisar agora o sociograma de fora da sala de aula. A Figura 4 apresenta o sociograma sobre a indicação dos colegas para participação das brincadeiras durante o recreio, entre os alunos da 3ª série A.

Nenhum menino procurou “DI” para participar das brincadeiras. São poucos os meninos que procuraram as meninas para brincarem como é o caso do “WE” (que indicou como primeira opção a “RA”) e o “FE” (que indicou como primeira opção a “G.F”). Com exceção destes dois meninos, o restante dos meninos indicou preferir brincar entre eles mesmos.

Entre as meninas, duas delas (“MA” e “AM”) indicaram como segunda opção o “TH” para participar das brincadeiras e a “DE” indicou o “FE”, como primeira opção. A maioria das meninas com exceção dessas três, também indicou preferir brincar entre elas mesmas.

Observando o sociograma podemos notar que há uma divisão entre as meninas e os meninos, ou seja, meninas de um lado e os meninos de outro, com exceção daqueles que foram citados acima.

Podemos observar também que entre as meninas, sete indicaram algumas crianças para brincarem, mas não foram indicadas por nenhuma outra, como por exemplo, a “MA” e a “BR”.

A “A.C.P” e a “TA” são indicadas como primeira opção, por três meninas. A “M.C” é indicada por duas meninas como primeira opção, e por mais duas como segunda opção. Enquanto que a “DI” foi indicada por três meninas, como primeira opção e mais uma como segunda opção.

Entre os meninos é mais visível perceber quais são os mais indicados, ou seja, centro das atenções. Em primeiro lugar, indicado como primeira opção por cinco colegas, está “DS” e logo após o “TH”, indicado por cinco colegas como segunda opção e um colega o indica como primeira opção.

O “DS” indicou como sendo a sua primeira opção o “BY”, que também o indicou como sendo o primeiro. Já o “TH” não indicou nenhum colega de sua classe, mas indicou um garoto da quarta série. Mas afirmou, durante a entrevista, não brincar sempre com as mesmas pessoas. Afirmação contrária a do “DS”, que afirma brincar sempre com as mesmas pessoas.

O "TH" afirma que quando não brinca com o colega da 4ª série, brinca com o "DS", "JE", "BY", "MU", "GU". Estes por sua vez, não indicaram o "TH", em nenhum momento (no sociograma).

Depois do "DS" e do "TH", os mais indicados são: "R.R" (indicado como segunda opção por três meninos, e como primeira opção por um menino). E o "MU" (indicado por três colegas como segunda opção e um outro o indica como primeira opção).

O "R.R" indicou o "MU" como sendo primeira opção e o "MU" indicou o "DS" como sendo o primeiro.

Entre os meninos também ocorre o fato de alguns indicarem colegas para brincarem e não serem indicados por nenhum outro colega. Como acontece com o "ER", "JL", "F.G", "OS" e "AN".

Tanto entre as meninas como entre os meninos, observamos que alguns deles que indicaram ajudar os colegas em sala, continuam juntos no recreio, ou seja, brincam juntos (o que pode ser observado no sociograma de dentro e fora da sala de aula). Como ocorre com o "MU" e o "BY", "R.R" e "AN", "JU" e "DI", "BR" e "M.C", entre outros.

Das 38 crianças que apareceram no sociograma, 23 afirmaram não brincar sempre com as mesmas pessoas e 15 afirmaram o contrário, ou seja, brincam sempre com as mesmas pessoas.

Durante as entrevistas, as brincadeiras escolhidas pelas meninas são as mais variadas. Sete meninas indicaram pega-pega, uma rela-rela e amarelinha, quatro de boneca, uma de pular corda e basquete, uma pega-pega e rela-rela, uma de dançar e amarelinha, uma de pega-pega e esconde-esconde, quatro de pega-pega e amarelinha, um de elástico e duas indicaram preferir ficar sentadas. Dez meninas indicaram preferir brincar no pátio, oito na quarta, duas próximo ao portão e uma não tem preferência.

Já os meninos, a maioria (nove) indicaram preferir jogar futebol, os demais indicaram rela-ajuda (um), esconde-esconde (um), vôlei e esconde-esconde (um), rela-rela, esconde-esconde e bola (um), pega-pega (dois), rela-ajuda e bola (um), futebol e pega-pega (um).

Dez meninos indicaram preferir brincar na quadra, quatro indicaram o pátio e a quadra, dois indicaram preferir brincar nas escadas e um no pátio.

É interessante dizer que durante as entrevistas somente quatro meninas indicaram a “DI” para participar das brincadeiras, no entanto, ao perguntar se as demais crianças já brincaram com a “DI”, 24 responderam que já brincaram e as brincadeiras foram as mais variadas: (esconde-esconde, rela-rela, pega-pega, vôlei, puxar, boneca, amarelinha, bater palma, ficar sentado). Nove responderam que nunca brincaram e os motivos dados pelos mesmos foram vários:

“Não, eu não encontro ela na hora do recreio.”(ACM)

“A “DI” não brinca na hora do recreio, ela fica sentada.” (MA)

“Nunca. Eu não vejo ela na hora do recreio, ela sai e fica cas coleguinhas dela.” (DS)

“Ela não. Ela fica só lá no palco com as meninas que são colegas dela.” (JE)

“Não, nunca. Porque eu nunca tive oportunidade.” (LF)

“Não. Ela só fica sentada, a gente chama e ela não brinca.”(GU)

“Não, mas ela brinca o recreio inteiro sozinha, ou anda com as meninas da minha classe” (MU)

É interessante notar que algumas crianças afirmaram que a “DI” está acompanhada por algumas colegas. Outro afirmou que não teve oportunidade. E dois alunos afirmaram que a “DI” não brinca, só fica sentada ou brinca sozinha.

De certa forma, parece que “DI” é procurada durante o recreio por algumas crianças para participar das brincadeiras. É interessante observar que a “DI” indicou uma colega e também foi indicada por várias outras. O que não ocorre com algumas crianças que indicaram alguns colegas e não foram indicados por nenhum por nenhum outro colega. É o caso, por exemplo, da “BR” que indicou a “M.C”.

Em certos momentos a “DI” deve querer brincar sozinha ou não brincar, como afirmam o “GU” e o “MU”.

Pudemos observar também que em nenhum instante as crianças dessa turma falaram da deficiência da “DI”.

Durante o recreio a “DI” foi indicada e também recebeu indicação de auxílio dentro da sala de aula. Diferente do ocorreu com o “PE” da 3ª série E, que recebeu indicação de auxílio dos colegas dentro da sala de aula, mas que no recreio não foi indicado por nenhuma criança. Algumas crianças afirmaram que ele prefere ler do que brincar, ou que até mesmo brinca durante a Educação Física, ou ainda, brinca sozinho.

Alguns estudos foram realizados por Monteiro (1997) a respeito de algumas crianças com Síndrome de Down. E estes estudos baseavam-se em observações destas crianças em sala de aula e fora da sala, em pré-escolas regulares públicas e particulares. E observou-se que as crianças (com Síndrome de Down) participaram das atividades mais como observadoras das interações das outras crianças do que como atuantes na interação e brincaram mais sozinhas do que em grupo ou em dupla.

O caso do “PE” pode ser comparado com o que foi dito acima, prefere ficar sentado, brincar sozinho e ler os seus livrinhos. De acordo com as falas de algumas crianças, a “DI” participava das brincadeiras, mas em alguns momentos preferiu ficar sozinha ou brincar sozinha.

Conclusão

Baseados nas entrevistas e no sociograma, podemos concluir que ambas as crianças com Síndrome de Down da 3ª série A e 3ª série E, receberam indicação de auxílio dos colegas dentro da sala de aula. Indicaram ter consciência das dificuldades dos alunos deficientes. Em cada sala de aula (3ª série A e 3ª série E) há um profissional (professor) que coordena os alunos para que os mesmos auxiliem os alunos com deficiência. Havendo assim, uma integração social dentro da sala de aula, tanto entre os alunos da 3ª série A como os da 3ª série E.

Apesar das indicações de auxílio, isto não garante que “D.I.” e o “P.E.” se desenvolvam menos ou de forma diferente. O seu amadurecimento pode ser mais lento do que nas crianças normais.

Podemos concluir também que durante o recreio, a integração social não ocorre da mesma forma que a integração vista em sala de aula.

No caso da “D.I.”, algumas crianças indicaram que a convidam para participar das brincadeiras, mas um número menor de crianças do que visto em sala de aula.

Mesmo sendo um número menor de crianças que indicaram brincar com a “D.I.”, a integração social parece ocorrer durante o recreio. Apesar, de que em alguns momentos a “D.I.” fica sozinha, de acordo com alguns alunos.

O mesmo pode não ocorrer com o “P.E.”, que não recebeu indicação por seus colegas para participar das brincadeiras durante o recreio. Segundo algumas crianças, ele brinca sozinho, ou lê seus livros também sozinho. Não ocorrendo neste caso a integração social.

Isso nos leva a refletir a questão de ter o direito de querer se integrar ou não em determinados grupos: seria uma opção ou uma falta de opção?

Outra conclusão é que o ambiente durante o recreio é totalmente diferente do analisado em sala de aula em se tratando de interação, ou seja, não há durante o recreio um profissional que esteja estruturando esse ambiente de forma que a integração possa ocorrer.

Como um último ponto, pudemos observar também que em nenhum instante as crianças da 3ª série A falaram da deficiência da “D.I.” diferente do que aconteceu com o “P.E.”, da 3ª série E. Isto nos leva a pensar que provavelmente existam diferenças nas características comportamentais de ambos alunos que facilitam ou dificultam o processo de integração, uma vez que, as características físicas são as mesmas.

Considerações Finais

Os dados levantados por este estudo fornecem evidências das necessidades de se criar um ambiente, durante o recreio e dentro de sala de aula, que seja favorável para a criança deficiente, de forma que a integração social possa ocorrer.

A integração do deficiente com Síndrome de Down, não é um processo rápido e requer uma soma de esforços entre todos os envolvidos, professores e alunos do ensino comum e de toda a administração escolar. É necessário que conheçam as necessidades desses alunos especiais no sentido de abrir espaços e que sejam aceitos sentindo-se parte integrante do sistema educacional, no qual possam desenvolver todas as suas potencialidades. Para isso, é necessário a escola criar um programa especial, com profissionais preparados, boa estrutura didática e pedagógica, para receber não só crianças com Síndrome de Down como outras também.

Referências Bibliográficas

- CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.1, n.1, p.89-100, 1992.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS. Brasília: CORDE, 1994. 54p.
- MANZINI, Eduardo José. **Métodos, técnicas e recursos para o ensino do deficiente físico**. Marília: FFC/Depto. de Educação Especial, 1998. 38p. (mimeogr.).
- MANZINI, Eduardo José Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional concreta. **Didática**, São Paulo, n.25, p.139-152, 1989.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo e Integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/Senac, 1997. p. 13-17.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/Senac, 1997. p.109-112.

OMOTE, Sadao. **Deficiência: da diferença ao desvio.** Marília: FFC/UNESP. 14p. (mimeogr.)