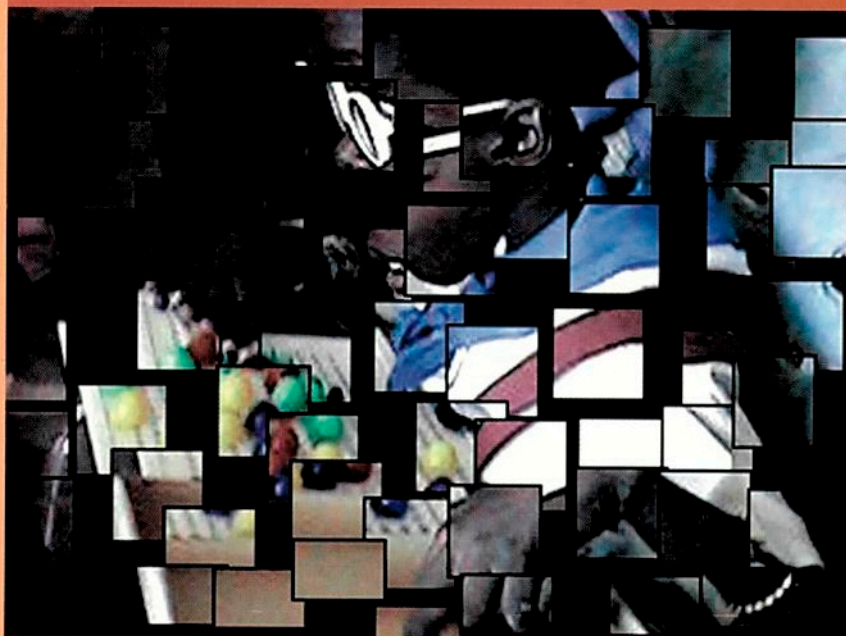


# Integração do aluno com deficiência:

**Perspectiva e prática pedagógica**



**Eduardo José Manzini (Org.)**



**INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA:  
PERSPECTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Organizador  
**EDUARDO JOSÉ MANZINI**

**CAPES  
UNESP-MARÍLIA-PUBLICAÇÕES**

1999

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

© dos autores

**Diretor**

Antônio Geraldo de Aguiar

**Vice-Diretora**

Arlêta Nóbrega Zelante

**Editoração Eletrônica e Arte Final**

Edevaldo Donizeti dos Santos

**Produção Gráfica**

Alípio Prado

Oswaldo José de Oliveira Rocha

**Distribuição**

**UNESP-MARÍLIA-PUBLICAÇÕES**

Av. Hygino Muzzi Filho, 737

17525-900 - Marília - SP

e-mail: [publica@marilia.unesp.br](mailto:publica@marilia.unesp.br)

I61

Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica / organização de Eduardo José Manzini. -- Marília: Unesp-Marília-Publicações, 1999. 140p.; 23cm

**ISBN 85-86738-05-0**

**DOI: <https://doi.org/10.36311/1999.85-86738-05-0>**

1. Integração do deficiente. 2. Prática pedagógica. 3. Educação Especial. I. Manzini, Eduardo José, org. II. Universidade Estadual Paulista.

CD - 371.904

## SUMÁRIO

Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor de escola <i>Maria Izabel Janial, Eduardo José Manzini</i> .....	1
Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência <i>Jussara Oliveto, Eduardo José Manzini</i> .....	27
Integração social de crianças com Síndrome de Down em sala de aula comum <i>Maria José de Araújo, Eduardo José Manzini</i> .....	57
Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino <i>Selma Feba Tesini, Eduardo José Manzini</i> .....	85
Reintegração de adolescentes com deficiência física: o ponto de vista da família e do próprio deficiente <i>Adriana de Fátima Silva Brancatti, Eduardo José Manzini</i> .....	97
Crianças especiais na pré-escola municipal: relato de uma experiência <i>Ana Helena Ferreira Barros, Eduardo José Manzini</i> .....	113
Ser deficiente é um problema? <i>Gervásio Robledo Rodrigues, Paulo Roberto Brancatti</i> .....	125





## **Apresentação**

O presente trabalho é, em parte, resultante de um Curso de Especialização em Educação Especial ministrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Campus de Presidente Prudente e na Delegacia de Ensino dessa mesma cidade, com envolvimento do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Campus Marília e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Campus de Presidente Prudente.

Neste livro selecionamos alguns estudos que versam sobre o tema integração do aluno deficiente no ensino comum e, nos dois últimos capítulos, apresentamos depoimentos sobre esse mesmo assunto.

Os autores, professores e profissionais da Rede de Ensino Pública, depararam-se com a tarefa de, no decorrer do Curso de Especialização, elaborar um trabalho final, na forma de monografia, sobre um assunto de interesse. Durante um ano e dois meses dedicaram-se à pesquisa e ao estudo dos temas de interesse. O resultado desse esforço é a contribuição que deixamos para você leitor.

Agradecemos a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento do projeto inicial que possibilitou, além da formação de Profissionais, a construção e publicação de conhecimento na área de Educação Especial. Agradecemos ainda, as contribuições dos professores Ligia Maria Presumido Braccialli, Dirce Shizuko Fujisawa, Débora Deliberato e, em especial, a Dagoberto Buim Arena e Stela Miller

Eduardo José Manzini  
*Coordenador*



# INTEGRAÇÃO DE ALUNOS DEFICIENTES SOB O PONTO DE VISTA DO DIRETOR DE ESCOLA<sup>1</sup>

Maria Izabel JANIAL<sup>2</sup>

Eduardo José MANZINI<sup>3</sup>

*“Um sonho que sonha só, é só um sonho;  
um sonho que se sonha junto, é realidade.”*

O tema integração tem sido objeto de discussão entre professores e outros profissionais da educação. Os resultado dessas discussões apontam para diversos caminhos e possíveis soluções sem que, no entanto, haja um consenso sobre o que é essa integração.

Segundo Fonseca (1995) só se pode falar de integração quando há uma efetiva interação entre deficientes e não deficientes. Os programas de ensino especial devem estar compatibilizados com os do ensino regular; faz-se necessário o convívio social entre os alunos, professores e demais profissionais da escola; e a participação da família é importante nesse processo.

Para Casarin (1997) a integração da pessoa portadora de deficiência significa torná-la parte integrante da sociedade. Deve-se começar pela aceitação da condição deficiente e não com uma tentativa de normalização. A integração é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e da própria pessoa a ser integrada.

---

<sup>1</sup> Trabalho final apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial. Unesp/Proesp/Capes.

<sup>2</sup> Diretora aposentada da rede Estadual de Ensino de São Paulo.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília e orientador da pesquisa.

Glat (1995) lembra algumas das dificuldades apontadas para que integração de alunos portadores de deficiências no ensino regular se efetive. Entre elas estão o despreparo profissional, o número excessivo de alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a questão da avaliação, a descontinuidade dos programas, as mudanças de governo, os baixos salários, as salas de aula sem condições de trabalho.

Termos como normalização e inclusão têm sido utilizados com conotações semelhantes.

Normalização, para Schwartzman (1997), tem sido um termo utilizado para identificar uma série de ações que propiciariam ao indivíduo portador de deficiência as mesmas oportunidades que são oferecidas aos indivíduos tidos como normais. O autor faz restrições ao uso do termo com receio que seja utilizado com a conotação de transformar o indivíduo portador de deficiência em um indivíduo normal.

A UNESCO, em junho de 1994, realizou em Salamanca, Espanha, um grande Congresso sobre Educação para Todos onde ficou indicada a “inclusão” de crianças portadoras de deficiências em escolas comuns, como sendo uma meta a ser alcançada mundialmente.

Para Mantoan (1997) a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora do ensino regular. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentem dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades.

A classe especial da rede estadual tem sido considerada por alguns estudiosos um recurso segregativo por não estar cumprindo a função de favorecer o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Machado (1997) constatou que a sistemática de avaliação e encaminhamento dos alunos de classe regular para a classe especial é precária. O encaminhamento dos alunos da classe regular é realizado



quando esses apresentam problemas de aprendizagem e de comportamento; o princípio de integração torna-se um mito, pois os critérios de diagnóstico revelam a prática da segregação; a prática pedagógica é descontextualizada e não considera a realidade sociocultural do aluno.

Omote (1997) considera a classe especial uma importante conquista de todos aqueles que lutam pela educação de pessoas deficientes, pois propicia a oportunidade de trazer para a escola crianças que sem esse recurso estariam do lado de fora. Considera um equívoco eliminar o próprio recurso quando a má utilização é que deveria ser combatida.

Para o autor, a perversa realidade econômica do país impõe condições de subsistência tão precárias que as pessoas consideradas não deficientes também não estão integradas em diversas situações importantes da vida coletiva; não participam das principais atividades significativas da coletividade, no exercício pleno da sua cidadania. O deficiente deve ser instrumentalizado para ter consciência da sua condição social e lutar para conquistar melhores condições sociais de vida.

Pensando nessas questões, sobre a escola e o processo de integração iminente, poderíamos indicar um importante ponto a ser investigado: o papel do diretor na escola comum.

Sem dúvida, o diretor de escola possui um papel fundamental no processo de integração. O diretor é uma das pessoas da comunidade escolar que detêm o poder de decisão, de desobstruir ou colocar barreiras no processo de entrada do aluno deficiente na escola. Seus valores, concepções, sentimentos e informações sobre ensino, integração e deficiência são fundamentais para ações concretas que visam integrar alunos no ensino comum.

Nesse sentido, desenvolvemos o presente estudo, cujo objetivo foi investigar a concepção que o diretor de escola de ensino público tem sobre o tema integração.

Para atingir esse objetivo participaram da pesquisa dez diretores de escola de uma cidade do interior do Estado de São Paulo,

sendo três do sexo masculino e sete do sexo feminino. A faixa etária foi compreendida entre 32 e 50 anos. Desses dez diretores, nove eram efetivos concursados e um era substituto. O tempo de exercício na função variou entre quatro e dezoito anos.

Os diretores foram selecionados aleatoriamente. O critério usado estabelecia que os dez primeiros que aceitassem ser entrevistados seriam os sujeitos da pesquisa.

O contato inicial com o diretores foi por meio de ligação telefônica. Três diretores não aceitaram realizar a entrevista alegando a ausência de classes especiais em sua unidade escolar. Outros dois diretores não aceitaram justificando não possuir tempo disponível para a entrevista. Alguns diretores que aceitaram participar da entrevista solicitaram informações sobre o teor da entrevista antecipadamente.

Para a realização das entrevistas, construímos um roteiro com seis questões que abordaram aspectos sobre preparação dos professores da escola, contribuições administrativas no processo de integração e três perguntas que tentavam investigar a concepção dos sujeitos sobre o processo de integração. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração entre trinta e cinquenta minutos. Em sete entrevistas, o local designado foi a própria escola; duas outras ocorreram na Delegacia de Ensino e uma na residência de um dos sujeitos.

Após a leitura das transcrições das fitas, procuramos identificar informações significativas para o objetivo proposto, e selecionamos unidades de análise que constituíram temas relevantes nesta pesquisa.

### **Temas identificados**

Analisando as verbalizações, chegamos a um conjunto de temas que revelaram: as concepções do Diretor de Escola sobre a integração e a deficiência; as experiências relevantes na integração; os procedimentos de ordem administrativa e pedagógica; os critérios utilizados para a integração; as dificuldades encontradas por falta de equipamentos e materiais pedagógicos; as dificuldades no preparo do professor; as dificuldades no ambiente físico; as dificuldades na



estrutura de apoio da escola, na família e as dificuldades decorrentes da própria deficiência. A seguir, passaremos a apresentar cada um dos temas identificados.

### **Concepção de integração**

Analisando as verbalizações, pudemos constatar que alguns diretores consideram a Escola como lugar onde o deficiente pode se relacionar, se preparar para viver em sociedade, embora haja limitações. Consideram a sala de aula comum o lugar ideal para o deficiente se desenvolver, apesar do preconceito inicial. Reforçam a importância de não separar, não discriminar:

*Que é o lugar onde (sala comum) ela possa se relacionar melhor, possa integrar melhor. (S1)*

*Eu acho que isso ajudaria a criança a se socializar e se preparar para viver em sociedade embora ele tenha limitações dela, mas ela vai conseguir se desenvolver muito mais estando na classe comum. (S8)*

*Para mim é normal porque a gente trabalha com as crianças deficientes auditivas e elas já estão integradas nas salas comuns, então o trabalho com elas para mim é perfeitamente viável. (S3)*

*É uma medida que ajuda essa criança no sentido de não discriminar, de não estar separando. Eu acho que no primeiro momento é difícil. Existe um preconceito inicial, mas isso dá para trabalhar, as crianças passam a ver com naturalidade aquilo. (S7)*

Alguns diretores vêem a escola como fator de integração mais global, como uma maneira de formar o cidadão para viver com o diferente, para formação da personalidade, para promover a participação:

*Eu acho porque a formação do caráter da criança, da personalidade da criança criada normal como esse deficiente é até mais trabalhoso porque a própria criança se sente deficiente, porque vê que outras crianças podem correr e ela não pode, os outros têm facilidade de enxergar e eles não têm, então ela mesma... você entende? Você já tem que trabalhar essa criança, incentivar ela a participar, dar atividades para que ela faça, para que ela possa se sentir integrada. E é muito importante porque se ela se sente assim, então a integração na sociedade*

*fica bem mais facilitada, porque ela não vai se sentir uma pessoa rejeitada né, se for, a criança crescendo sem haver essa preocupação de integração com as demais crianças, certamente, tranqüilamente essa criança terá problemas para se integrar na sociedade (S1)*

*Eu acredito que eles se sentem integrados, eles não se sentem diferentes, Sabe... então isso dá, facilita a vida dele lá fora também né, porque se ele não se enxergar como um diferente ...(S6)*

*... um dos objetivos maior do ensino é justamente integrar esse aluno na sociedade e começa pela escola porque se na própria escola não há essa integração, dificilmente tem essa integração na sociedade. Então ver esse deficiente como pessoa normal, igual a todo mundo só que com um tratamento diferente, um apoio diferente. (S6)*

Há ainda Diretores que vêem necessidade da classe especial para crianças com deficiência, bem como a frequência em sala de aula comum com crianças normais. Tais diretores discordam do marketing em massa que está ocorrendo em torno da integração.

*...essa integração não pode ser como a gente vê na propaganda da TV: "agora você tem um amiguinho diferente na sala de aula" porque para mim passa uma idéia de que a classe especial não é necessária. Eu vejo que a classe especial é fundamental porque quando o aluno vai para classe regular, ele vai junto com outros colegas para se integrar, fazer a socialização. A classe especial é necessária porque vai dar o suporte necessário para ele. (S3)*

*então eu acredito que o aluno com necessidades especiais deve frequentar as duas classes: a classe especial e a classe comum. (S3)*

Outros diretores consideram a classe especial um tanto limitadora, tirando o direito da convivência com crianças normais.

*Eu entendo que sim, porque se ele está numa classe, uma comparação por exemplo, se ela está numa classe, numa sala especial para deficientes, o mundo dela está restrito ali. O que ela tem? Ela tem o mundo dela que é a escola. Se ela está restrita a fazer, a participar, a conviver com crianças iguais a ela, será que não está sendo tirada a chance dessa criança conviver com a sociedade de maneira normal, como se convive em qualquer lugar? Então bem, dentro da escola ajudaria muito no desenvolvimento dele. Há necessidade de integrar*

*“ele” dentro de uma classe comum e dar assistência a ele. Isso seria o ideal.(S8)*

Podemos constatar pelos discursos dos diretores que, apesar de haver uma política clara por parte dos órgãos governamentais que defendem a inclusão, não existe um consenso na prática pedagógica sobre o melhor lugar para atender a criança com deficiência. Como salienta Omote (1997), a integração é compreendida pelos profissionais e estudiosos da área de Educação Especial como a participação da criança deficiente nas principais atividades que as crianças comuns participam, permitindo-lhes o exercício pleno da cidadania. Porém, considera a classe especial uma importante conquista de todos os que lutam pela educação de pessoas deficientes, tendo a função de trazer para a escola crianças que, sem esse recurso, estariam do lado de fora da mesma. A separação física, para Omote (1997), não significa necessariamente segregação, assim como a proximidade física não é garantia de integração.

### **Concepção de deficiência**

Analisando as verbalizações, um dos aspectos mencionados é a cautela que se propõe ao tratar o deficiente para que ele não se sinta um deficiente.

*A gente vai com certa cautela também, porque a gente tem que fazer de tudo para que um aluno deficiente não se sinta deficiente, entendeu? A partir do momento que ele se sentir como os outros, aí, então, a realização dele é muito maior. Não, nenhum trauma, não há né. (S1)*

Essa concepção parece demonstrar que a forma de abordar o aluno deficiente é que deve ser trabalhada na escola. Assim, ele é deficiente e essa qualidade não deve ser negada, mas a forma de lidar com ele deve ser diferenciada. Nessa concepção, a deficiência é ainda um estado interno, um sentimento.

Outro ponto levantado é a necessidade de um profissional especializado que dê assistência na área específica da deficiência trabalhada.

*Porque essas crianças precisam ser bem mais orientadas, bem mais preparadas porque são...não conseguem tomar decisões de uma criança*



*que não tenha problemas. Elas têm que ser bem especiais! Não sei se deveria colocar em classe especial, mas elas têm que ter um atendimento especial. (S5)*

Também nessa concepção percebe-se que o deficiente tem problema e é diferente dos outros alunos e a solução é um profissional externo à sala de aula. O sujeito 5 indica a necessidade de orientação e preparo dos profissionais e um atendimento especial à criança deficiente.

*Mas esse aluno, ele vai precisar mais do que isso, ele vai precisar de um profissional específico da área dela para fazer o acompanhamento, então se for um deficiente físico, auditivo, visual, não importa o tipo de deficiência. Ele vai precisar de um profissional especializado que dê a assistência para ele nessa área e isso pode ser paralelo à escola. (S8)*

Percebe-se nessas verbalizações que integração do aluno deficiente só ocorrerá com a ajuda externa; essa ajuda não viria na forma de auxílio ao professor, mas em auxílio ao aluno com deficiência.

### **Experiências relevantes na Integração**

Analisando as verbalizações dos diretores sobre experiências relevantes na integração, pudemos obter informações de experiências significativas na integração de crianças deficientes nas escolas onde há classes especiais para deficientes. Algumas escolas já possuem um grande número de crianças portadoras de deficiências freqüentando classes regulares. Os diretores dessa escola consideram uma experiência boa e válida.

*Vou falar a partir da realidade da nossa escola. Essa escola tem um número grande de crianças portadoras de deficiência freqüentando classes regulares. A gente tem incentivado isso, a gente percebe segundo as entidades comentam, principalmente a Lumen et Fides que mandam bastante crianças para cá uma vez que elas não têm classes especiais lá, classe especial e regular. (S2)*

Também é relatada a colocação de crianças no mercado de trabalho com acompanhamento constante da escola através de reforço como atendimento especial.

*Aqui tem sido um trabalho sério nesse sentido. A gente integrou crianças não só na rede como também no mercado de trabalho. Tem criança que já trabalhou, desempenhou função como mecânico, outros já estão integrados na rede escolar, alguns já terminaram o ensino fundamental. (S2)*

Há ainda o relato de atendimento aos deficientes visuais em uma das unidades escolares abrangendo um grande número de alunos oriundos das regiões próximas de onde o atendimento é realizado.

*Nós temos crianças esparramadas pela cidade ou melhor pela região inteira, porque atendemos desde Venceslau, Rancharia, Martinópolis, Pirapozinho e Bernardes. É a única escola desta região toda que atende os alunos deficientes visuais. (S6)*

A integração em horário de recreio também foi observada pelos diretores.

*Aqui na escola eu acho que eles estão bem integrados, eles freqüentam a classe especial e fazem intervalo juntos com a classe comum. Como eles ficam o dia inteiro, eles chegam, tomam a merenda de manhã com todos os alunos, almoçam, tomam a merenda de novo, brincam; às vezes mesmo sendo surdos, a gente coloca música no pátio, eles vêem as outras crianças dançando e eles vão dançar juntos. (S3)*

*Verifiquei assim uma experiência no próprio recreio. As crianças saem e brincam com os alunos das classes regulares. A criança se integra de uma maneira assim muito boa com os alunos das classes regulares. Isso é bom porque o aluno vai se adequando e vai crescendo e depois participa lá fora na sociedade de uma maneira mais integradora. (S3)*

Segundo os diretores, o bom atendimento nas unidades que possuem salas especiais se deve ao espaço físico, à colaboração e à dedicação dos professores e funcionários que trabalham com os alunos deficientes.

*Então a gente tem que aceitar uma vez que a escola é, tem, oferece espaço físico adequado... essa escola é um único compartimento, não tem dois andares, não tem que subir escada... É uma escola feita para crianças mesmo... daí eu acho que crianças com esse tipo de problemas procurem aqui pela facilidade de locomoção e também certa disponibilidade de alguns professores em colaborar. A gente aceita em*

*comum acordo com o professor, não adianta a gente aceitar e o professor não querer trabalhar. (S2)*

*Aqui tem sido um trabalho sério nesse sentido. A gente integrou crianças não só na rede como também no mercado de trabalho. Tem criança que já trabalhou, desempenhou função como mecânico, outros já estão integrados na rede escolar, alguns já terminaram o ensino fundamental. (S2)*

*Aqui os funcionários vão aprendendo na prática a se comunicar com os alunos com necessidades especiais e hoje eles se comunicam muito bem. Os nossos funcionários têm oito anos, dez anos de casa. A mais nova tem três ou quatro anos, já aprendeu a trabalhar na prática. (S3)*

As verbalizações dos diretores sobre experiências relevantes na integração traduzem concepções variadas sobre o assunto. Alunos agrupados no interior de uma classe especial em uma escola regular assim como alunos integrados em uma classe comum são considerados como processos de integração.

Alguns diretores consideram a socialização como elemento fundamental da integração. Como exemplo temos “Eu tenho observado, eu tive caso, por exemplo, de aluno com deficiência visual, então o professor, entendeu, ele está recebendo o aluno mais para trabalhar a parte da socialização.”(S1)

Toda ação ou integração realizada em diferentes situações na escola visando facilitar um processo dinâmico de participação é considerada integração.

Uma reflexão mais profunda sobre o conceito de integração e como se processa a integração poderia nos dar uma idéia se o que ocorre nas escolas é realmente “integração”.

Para D’Antino (1997) pode-se pensar a integração sob duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social.. O processo de integração pode e deve ser construído. Para o sujeito poder integrar-se há um longo caminho a ser percorrido, caminho esse que depende da qualidade das relações estabelecidas entre a criança e o grupo familiar, escola e comunidade. É um processo bilateral que pressupõe participação



e ação partilhada, ponto de convergência do processo educacional para qual as ações e relações deveriam estar dirigidas.

Para Monteiro (1997), a integração da criança especial no chamado ensino regular ou escola comum tem sido um dos maiores desafios da Educação Especial no mundo inteiro.

Nos estudos de Cooke, Apolloni e Cooke (in: Montero, 1977) observou-se que a colocação de indivíduos normais e especiais no mesmo ambiente não é suficiente para que ocorra imitação ou interação entre eles. São necessários programas especiais para que isto ocorra.

Para Monteiro (1997), a integração não pode depender da boa vontade de professores, pais e alunos. É preciso que a educação comum e/ou especial assumam uma postura de mudança geral das práticas educacionais discriminatórias.

### **Crítérios para a integração**

Constatamos que não há um momento preestabelecido para a integração, em salas comuns, de alunos que freqüentam a classe especial. Segundo os diretores, é preciso observar o grau de deficiência dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem, antes de serem transferidos para as classes regulares.

*Então depende do grau de deficiência eu acho que a criança deve permanecer na escola. (S1)*

*Eu acho que essa criança deve estar na sala de aula desde que fosse observado o grau de deficiência. (S1)*

*Na medida em que as crianças vão apresentando uma certa evolução no processo ensino-aprendizagem, eles vão sendo transferidos para as classes regulares e depois se por acaso não conseguirem reter os conhecimentos ministrados nas classes normais eles voltam para as classes especiais. (S4)*

Constatamos pelos relatos, que a concepção sobre a prática de integração parece ocorrer de dentro para dentro, ou seja, da classe especial o aluno vai para o ensino regular, ou pode, esse mesmo aluno, voltar para o ensino especial. Porém podemos questionar se também os

alunos de classe especial não foram recrutados dentro da própria escola. Sobre este ponto, Omote (1997) considera a classe especial um recurso que pode estar sendo mal empregado, pois a clientela é recrutada preferencialmente entre os alunos que já estão freqüentando a escola. O encaminhamento à classe especial, para ele, pode estar orientado por critérios que não refletem necessariamente alguma necessidade especial do aluno que não possa ser atendida no contexto do ensino comum e, muitas vezes, esse encaminhamento parece atender a interesses estranhos às necessidades dos alunos.

### **Procedimentos de ordem pedagógica**

Através das verbalizações dos diretores de escola, pudemos constatar que alguns procedimentos de ordem pedagógica têm auxiliado a integração das crianças portadoras de deficiência, como a participação da criança com deficiência em todas as atividades da escola; a confecção de recursos materiais necessários; a troca de experiências e informações entre os professores da classe especial e os das classes comuns; revisão da proposta de avaliação das crianças com deficiência. Os exemplos a seguir ilustram esses dados:

*Então é um trabalho feito até em conjunto, feito com o professor da classe especial e o da classe comum (S1)*

*A gente mostra que ele tem que ser avaliado de outra maneira. Esse aluno não pode ser avaliado com os mesmos parâmetros dos outros alunos da classe e parece me que os colegas já estão aceitando. (S10)*

*Até mesmo recursos materiais necessários e enfim uma série de coisas que dá para se fazer só se predispor a fazer que às vezes nem é tão difícil, mas que daria para estar socorrendo na medida das necessidades que fossem se apresentando e a gente socorrendo na medida em que elas apareçam. (S2)*

Podemos constatar que os diretores não possuem muita experiência em procedimentos que garantam a integração. Talvez o envolvimento de professores na pesquisa pudesse melhor esclarecer os procedimentos de ordem pedagógica.



## **Procedimentos Administrativos**

Pudemos constatar, através das verbalizações dos diretores de escola, alguns procedimentos administrativos adotados nas escolas para que o processo ensino-aprendizagem e a integração ocorressem de modo satisfatório.

Um desses procedimentos foi a adaptação do ambiente escolar para facilitar o acesso da criança deficiente: banheiros, pátio, escolha da sala de aula para não separar classes especiais de classes comuns;

*Então aqui a gente trabalha primeiro, no momento por exemplo de essa sala para a classe especial a gente toma cuidado de que essa classe ficasse junto com as demais classes, certo. (S1)*

*E como a filha dele estudava aqui praticamente ele adequou a escola à essa realidade, inclusive os banheiros. Não sei se o banheiro tem rampas mas se não... é difícil acesso. (S2)*

A adequação de materiais e equipamentos necessários ao ensino de deficiente auditivo, bem como ações políticas de denúncia do mau atendimento foram relatadas pelos diretores:

*Fizemos denúncias através do jornal, televisão. Comuniquei à Dirigente Regional de Ensino, comunicamos à Secretaria. O Estado não tem fornecido equipamentos. (S2)*

*A gente lutou para que cada criança tivesse o aparelho individual e a gente tem lutado para comprar as pilhas, tem criança que não tem condições de comprar as pilhas para que elas ouçam alguma coisa, já que eles não têm outro equipamento, que seria um equipamento específico né. (S2)*

Parece que outra ação necessária refere-se à avaliação da criança deficiente. Segundo um dos diretores, houve necessidade de encaminhamento de alunos para avaliação em instituições como a APAE e ARCO-ÍRIS. As avaliações parecem serem necessárias para o encaminhamento da criança para serviços especializados e não para encaminhamento do aluno para a classe comum. Fica claro nos relatos que o aluno diferente incomoda o professor. Esses dados nos revelam a

precariedade dos serviços dessa natureza pela rede de ensino pública. A seguir apresentamos alguns relatos.

*Ele cobra da direção uma avaliação para que esse aluno vá para uma classe especial. (S5)*

*Nós temos que levar essa criança para uma avaliação e tirá-la rapidamente da sala porque na sala ele incomoda o professor. (S5)*

*Nós temos 6 a 7 alunos que exigem que se faça uma avaliação fora, ou na APAE ou ARCO-ÍRIS com pessoal especializado que os avaliem porque o professor não está conseguindo dar atendimento adequado. (S5)*

Um dos diretores indicou a promoção de campanhas de conscientização buscando solidariedade e o combate ao preconceito.

*É a predisposição em fazer, promover campanhas de conscientização, de auxílio mesmo, a eliminar possíveis falhas que costumam, os obstáculos que possam estar atrapalhando essas crianças. (S6)*

Outro diretor indicou a necessidade de ações integradoras com a participação de todas as crianças da escola:

*Eu montaria ações integradoras de maneira assim: excursões, fazer certas atividades na escola de maneira que todos os alunos participem com os alunos das classes regulares. A gente faz o máximo possível para poder colaborar no aspecto da integração desses alunos na escola e no âmbito da comunidade. (S4)*

## **Dificuldades decorrentes da deficiência**

Dentre as dificuldades decorrentes da deficiência, um dos diretores aponta a locomoção do deficiente físico por causa do excesso de peso; outro aponta atividades diferenciadas como causas da indisciplina na sala de aula por considerar que o deficiente se sente discriminado com isso; dificuldades de comunicação também são consideradas como geradoras de indisciplina; problemas com relação à sexualidade e dificuldades de assimilação dos conteúdos trabalhados nas séries iniciais são citados.

Para Schwartzman (1997), determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino é uma solução fácil e ilusória para a educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para lidar com diferenças acentuadas, pois se forem excessivas trarão como consequência a marginalização dos alunos. Pretender que indivíduos portadores de limitações intelectuais moderadas ou severas se beneficiem dos mesmos programas, métodos e materiais para crianças normais é deixar de levar em consideração que a diferença é mais do que quantitativa; eles necessitam de programas e materiais didáticos específicos para as suas necessidades. Alguns portadores de deficiências auditivas poderão ser facilmente absorvidos no sistema escolar regular, enquanto que outros necessitarão de um ambiente altamente diferenciado com utilização de equipamentos especializados adaptados às suas deficiências.

### **Dificuldades no preparo do professor**

Ao analisarmos as verbalizações dos diretores sobre o preparo dos professores, todos relataram que os professores não estão preparados para trabalhar com o aluno especial dentro da sala de aula comum. Dentre as dificuldades, apontaram:

- Os professores não possuem conhecimento específicos nas áreas das deficiências;
- Não há na escola profissionais que avaliem a criança com dificuldades;
- Classes com trinta a trinta e cinco alunos dificultam o atendimento de crianças com dificuldades;
- Não há assessoria dos órgãos superiores;
- O professor não se sente preparado para trabalhar com crianças portadoras de deficiências.

A seguir apresentamos algumas verbalizações:



*Olha, acho que precisamos ser educadores para esse tipo de trabalho, nós não temos preparo. Tudo que fazemos aqui é por ensaio e erro. É no dia a dia que nós aprendemos, par nós deveria ser mais fácil porque já temos classe especial. Mas não temos orientação da Delegacia de Ensino, nem para a própria professora da classe especial, são pouquíssimas as orientações, os cursos. (S10)*

*Realmente eles não estão preparados, acho que a escola como um todo não está. Então eu sinto que tem muitas dificuldades para o professor, para os funcionários da escola. Existe boa vontade, mas preparo não! (S7)*

*O professor precisaria de curso de formação para trabalhar com essa classe especial. Ele se assusta muito com o aluno que tem problemas, ele acha que não vai conseguir, e que as deficiência é dele e muitas vezes, o professor não está preparado mesmo e outra coisa, as classes são lotadas. Tem trinta a trinta e cinco alunos. Este ano tem uma classe com menos alunos e hoje com vinte e oito e o professor reclama porque não tem como dar atenção individual. (S5)*

*Preparado ele não está e nem foi. Ele aprende na prática o que é um esforço pessoal e depende muito do professor querer. Ele não foi preparado em nenhum momento, nem em cursos de Magistério, cursos Normais de antigamente, nem Cefam eu acredito que prepare o professor para ter um aluno com necessidades especiais dentro da sala de aula, ele não está preparado, (S3)*

Para Blanco e Duk (1997), oferecer ensino de qualidade para alunos com necessidades especiais depende da formação e do desenvolvimento profissional do professor e de outros profissionais envolvidos no atendimento desse alunos. Educar alunos portadores de deficiência é um trabalho complexo que requer constantes pesquisas sobre a natureza das necessidades educacionais que eles apresentem em consequência de suas deficiências. Portanto, é relevante rever a concepção da formação do professor de educação especial: objetivos, conteúdos, destinatários, modalidades que devem se orientar a partir de um enfoque que considere as dificuldades da aprendizagem e esteja voltado para as diretrizes educacionais e curriculares da educação regular. Todos os professores devem ter conhecimento mínimo sobre as deficiências e sobre a forma de organizar o ensino e o currículo para responder adequadamente às necessidades dos alunos.

## **Dificuldades por falta de equipamentos e materiais pedagógicos**

A falta de equipamento foi indicada pelos diretores como uma outra dificuldade da escola ao trabalhar com o ensino do aluno da classe regular e com o aluno da classe especial. A seguir apresentamos alguns relatos:

*Agora você imagina uma escola que não tem diretoria, que não tem sala de professor, que não tem almoxarifado, que não tem uma biblioteca, um laboratório, que não tem sala para instalar o kit tecnológico: televisão e vídeo. (S7)*

*Aqui na escola, essas classes de deficiente auditivo não poderiam funcionar se a gente fosse levar em conta os recursos materiais....O material que as crianças recebem é o que damos para todas as crianças: lápis, cadernos, borracha. Agora, eles precisariam de equipamentos especializados: microfones para a professora, fone de ouvido para cada criança e um equipamento que custa caro, agente já orçou. Esse equipamento custa R\$ 5.000,00. A escola não tem verbas para comprar esse equipamento, (S2)*

Essas verbalizações, bem como as anteriores sobre o preparo do professor, nos indicam que há um descaso muito grande por parte das autoridades educacionais no atendimento aos deficientes. Há falta de equipamentos e materiais pedagógicos para o bom funcionamento dessas classes especiais. Não há microfone para a professora, fones de ouvido para cada criança. A escola não recebe verbas para a compra de equipamentos e os professores e a escola não estão preparados pedagogicamente para lidar com o aluno deficiente.

Diante desses fatos citados, poderíamos questionar: "Que educação de qualidade será oferecida aos alunos com necessidades especiais?" Não bastam discursos e legislações sobre a integração e o atendimento aos alunos deficientes; é preciso que haja ações consistentes e conscientes para superar a falta de investimento nessa área.



## **Dificuldades devido à família**

Três diretores apontaram que uma das dificuldades no trabalho com o deficiente na escola é a família. A falta de informações, a resistência e a pouca participação dos pais nos problemas escolares foram indicados:

*E a gente tem que chamar pais aqui, a gente sabe que a maioria vem de uma classe social com menos informações e os pais não têm esse preparo para lidar com isso (sexualidade). (S2)*

*A mãe com problemas sérios, quem..., alguém tinha que acompanhar essa mãe, então eu acompanhei e participei da entrevista. (S5)*

*Em primeiro lugar, o problema da deficiência, a gente tem observado muito, vai muito da família aceitar ou não. Quando a família percebe que existe realmente e cuida, então resolve-se o problema até com certa facilidade porque já começa quando ele está crescendo, mas quando há resistência pela família porque a família não aceita... Porque antes de mandar para uma avaliação a gente chama a família e esclarece dizendo porque não tem condições. (S1)*

Para Blanco e Duk (1997), a participação dos pais das crianças deficientes no processo educacional de seus filhos pode contribuir muito para o seu adequado desenvolvimento. É fundamental a colaboração dos mesmos nas atividades da escola, no planejamento do currículo, apoiando a aprendizagem em casa e colaborando na observação do progresso de seus filhos. O comprometimento dos pais é o primeiro passo para a integração da criança no meio familiar e na comunidade. A participação dos pais é importante na primeira infância, pois são os principais educadores de seus filhos nessa faixa etária.

## **Dificuldades na estrutura de apoio escolar**

Outra dificuldade indicada pelos diretores se refere à ausência de funcionários preparados para lidar com a criança com deficiência. Assim, indicaram como dificuldades dessa natureza:

- Não há pessoal preparado e responsável pela avaliação da criança que apresenta problemas para o encaminhamento para a classe especial e há dificuldades para inserir crianças em outras unidades escolares;

- O funcionários das escolas não estão preparados para lidar com alunos deficientes;
- Não há investimentos em relação à capacitação dos funcionários;
- Há déficit de funcionários nas escolas.

Os relatos a seguir exemplificam essas informações:

*Eles têm reclamado muito que têm tido dificuldades de inserir essas crianças em outras escolas. Essas crianças portadoras de deficiência física necessitam que os pais ou alguém ajude na hora do intervalo. Eles vêm até aqui porque não temos funcionários para isso. (S2)*

*Pessoal de apoio não possuo, temos só o pessoal para atender toda a clientela, no meio disso eles ajudam essas crianças em especial, mas eles são...não dão problemas. (S2)*

*O nosso pessoal não é, ele foi se preparando na prática, não há cursos de orientação para esse pessoal, para inspetor de alunos, pessoal da secretaria, serventes. Não tem orientação para Inspetor de alunos para dizer: olha, vamos tratar os alunos.... Deveria ter um curso de relacionamento humano, não é verdade? Curso de relacionamento humano, curso para atualização não é... Então esse pessoal aqui aprende na prática a trabalhar com os alunos da classe especial. Eles poderiam ter tido uma orientação, uns cursos, umas reciclagens assim, durante uma vez por ano pelo menos. (S3)*

*O pessoal de apoio de modo geral não está preparado para lidar com alunos deficientes, mas as escolas, de modo geral, estão com déficit muito grande em relação a funcionários. Falta inspetor de alunos, além da deficiência em relação ao número de funcionários numa escola. (S6)*

*A gente tem servente e inspetor de alunos, aquele que é do módulo né, que não dá conta nem dos normais. Ele pode tentar ajudar, mas ele não está preparado. Ele precisa se preparar. (S7)*

*Eu acho que também teria que haver uma orientação técnica e cursos de capacitação para que se diminuam as falhas no tratamento dessas crianças. (S8)*

## **Dificuldades no meio ambiente físico da escola**

Nas verbalizações dos diretores sobre dificuldades no ambiente físico foi indicado pelos mesmos que:

- O prédio escolar foi construído em terreno com declives, possui escadas que dificultam a entrada de alunos com deficiência física;
- Não há rampas, a entrada principal possui escadarias;
- Não há banheiros adaptados;
- O prédio escolar possui três andares com muitas escadarias e, sendo assim, as matrículas dos deficientes físicos não são aceitas.

A seguir, apresentamos algumas verbalizações:

*Existe porque o prédio, ele foi construído num terreno com declives muito acentuados. Por exemplo, a ida dele para o pátio fica dificultada porque nós temos uma escada de vários degraus e não tem como, se eu fizer uma rampa ali, ela vai até a porta da outra sala. Nós não temos assim, quer dizer, nós temos que fazer umas certas adaptações, como eu disse para você, temos que fazer uma rampa para possibilitar que o aluno que use cadeiras de rodas possa ir até o pátio. Não tem como trazê-lo. (S1)*

*Nosso prédio escolar possui barreiras, a entrada principal possui escadarias. O portão de entrada aos alunos tem uma rampa, mas para chegar até a sala de aula existem alguns degraus. A criança pode entrar pelos fundos, ali ele teria acesso ao pátio onde tem até uma rampinha...Mas para chegar até a sala de aula, teria que trabalhar só com o térreo e mesmo assim a escola teria que fazer algumas modificações porque tem escadas nos banheiros. Nós não temos banheiros que dêem para usar cadeiras de rodas, infelizmente não tem. (S3)*

*A escola na qual sou diretor, apresenta uma série de escadarias, inclusive teve uma época em que nós tínhamos deficientes e se não fosse a abnegação dos próprios colegas seria difícil transportar esses alunos para a sala de aula. (S4)*

*Agora os banheiros não são preparados. Não tem espaço para mexer com a cadeira de rodas, então é delicado. Eu acho que seria uma barreira assim... teria que haver uma reformulação, uma reforma no prédio ou criar um espaço para ele. (S5)*



*A maioria dos prédios não têm condições porque quase todos possuem escadas e isso dificulta muito esse trabalho. O deficiente mental nem tanto, não tem muita importância, o deficiente visual também não porque ele vai aprender a locomoção a até se ele encontrar algumas barreiras pela frente, isso vai favorecer o trabalho mais dentro do aspecto do deficiente físico realmente que precisa adaptar prédios. (S6)*

*Esta escola não é adequada ao deficiente físico, inclusive nós já tivemos que recusar alunos. Colocamos o problema para os pais, para a família, pois não temos rampas de acesso. Na reforma não foi possível, pois não existe espaço para fazer a rampa de acesso na entrada. O prédio de três andares tem muitas escadarias, não tem salas no subsolo, então não temos deficientes físicos aqui, só temos deficientes mentais.*

Os dados nos indicam que as escolas não estão fisicamente preparadas para receber os alunos que portam determinados tipos de deficiências. As barreiras arquitetônicas reforçam e impedem ao aluno, portador de deficiência física, o direito à locomoção.

Propala-se uma educação para todos como meta prioritária governamental, mas a Educação Especial permanece isolada buscando mecanismos e estratégias para atender alunos com necessidades especiais.

Continuamos com o discurso da integração, mas na prática há muitos fatores de natureza segregacionista sendo as barreiras arquitetônicas um deles.

## **Conclusão**

Os diretores de escola consideram a escola o lugar ideal para a criança se desenvolver; alguns consideram a classe especial discriminadora e vêem os momentos de integração nas interações que ocorrem no pátio, no recreio e nas atividades de lazer.

O bom atendimento nas unidades que possuem classes especiais é considerado um ato de dedicação dos professores envolvidos com os deficientes.

São consideradas experiências relevantes, o encaminhamento de crianças deficientes para o mercado de trabalho e também a absorção dessas crianças em salas comuns.

Na análise do diretor de escola, não há momentos preestabelecidos para a integração de alunos que freqüentam a classe especial em salas comuns. Não há equipes multidisciplinares para a avaliação do aluno, o professor da classe especial faz a avaliação através das atividades desenvolvidas pelos alunos e, em comum acordo com o professor da classe regular transfere-se o aluno.

Há vários procedimentos pedagógicos que têm auxiliado a equipe escolar na integração das crianças: participação dos deficientes em todas as atividades da escola, confecção de recursos materiais necessários, troca de experiências entre os professores, proposta de avaliação diferenciada para os alunos deficientes.

Procedimentos administrativos têm sido adotados para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória: contato com a família do deficiente, adequação do ambiente físico, aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos para os alunos, avaliação dos alunos em outras instituições que possuem pessoal especializado, campanhas de conscientização buscando eliminar o preconceito.

Nas verbalizações dos diretores, foram assinaladas as dificuldades na formação do professor que não possui conhecimentos específicos nas diversas áreas da deficiência, encontrando, portanto, dificuldades em trabalhar com essas crianças. Não há como oferecer ensino de qualidade se o professor não tem preparo e não há, por parte dos órgãos superiores, assessoria adequada para sanar essas dificuldades.

Faltam, nas escolas, equipamentos para as crianças deficientes auditivas e visuais e nem há verbas para a compra desses equipamentos.

Em relação à família, há falta de participação dos pais nos problemas dos filhos, não há acompanhamento, há falta de informações e "terceirização" dos filhos à escola.



Há também por parte do Estado um descaso com a escola pública: faltam funcionários e não há investimentos na capacitação de funcionários e professores. Esse mesmo descaso ocorre com o prédio escolar que não está adequado para receber alunos deficientes físicos. A maioria dos prédios possui escadas, banheiros inadequados; não há rampas, os pisos e os mobiliários (carteiras e cadeiras) são também inadequados aos deficientes.

A luta, portanto, em prol do deficiente deve vir acompanhada por uma luta pela melhoria da escola pública como um todo: condições das escolas, salas de aulas, formação do professor, funcionários suficientes, equipamentos adequados aos alunos, mobiliário adequado às diferentes faixas etárias e às diferentes deficiências.

### **Considerações finais**

A integração da criança deficiente no sistema educacional é altamente desejável por todos os profissionais da escola. Para que isso seja uma realidade, é necessário vencer várias barreiras: pedagógicas, arquitetônicas e administrativas e as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma.

A pequena parcela de crianças deficientes que consegue ingressar em escolas públicas não tem recebido atendimento qualificado. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com esse tipo de criança e sem esse preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso são limitadas.

A integração da criança especial no ensino regular ou escola comum é um desafio. Embora tenhamos consciência da necessidade dessa integração não podemos avaliar os benefícios e dificuldades dessa interação.

As escolas e os professores têm poucos recursos e conhecimentos para garantir o sucesso e a permanência desses alunos na escola. Assistimos a vários esforços por parte das escolas, professores, e administradores da rede pública no sentido de assegurar esse direito

aos alunos deficientes, mas ainda precisamos de muitos esforços e estudos para mudar a situação atual da educação especial.

Não bastam, portanto, uma legislação e um novo rótulo: “crianças incluídas”. São necessárias ações e uma vontade política em todos os níveis para que a integração seja uma realidade nesse país.

O diretor de escola é a alma do projeto educacional da escola. Será através de uma ação coerente e lúcida que o processo realmente formativo poderá contrapor-se ao império da rotina e da burocracia.

Cabe ao diretor envolver toda a equipe da escola num processo contínuo de discussão e transformá-la em um verdadeiro centro de informações, debates e estudos. Só assim teremos a Escola que desejamos para a nossa sociedade, com um projeto educativo aberto, pluralista, democrático e de qualidade.

### **Referências Bibliográficas**

- BLANCO, ROSA & DUK, CYNTHIA: A integração de alunos com necessidades especiais na América Latina e no Caribe : situação atual e perspectivas. In. MANTOAN, MARIA TERESA EGLER. **A Integração da Pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo; Memnon : Editora SENAC 1997 p. 184-195
- CASARIN, S, Reflexão sobre a integração social da pessoa deficiente. In. MANTOAN, M. T.E. **A Integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997 p. 215-219
- D'ÁNTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997, p. 97-103.
- FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce.** Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro, 1995.
- MACHADO, L.B. **Classes Especiais: integração ou segregação** nº 19, p. 38-40 1997.

- MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Integração** nº 19, p. 50-56, 1997.
- MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/Senac, 1997. p.109-112.
- OMOTE, S. **A integração do deficiente:** um pseudoproblema científico. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 1997.
- SCHWARTZMAN, J. S.: Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, MARIA TERESA EGLER. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo ; Memnon Editora SENAC. 1997 p. 62-6.





# DIFICULDADES DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA NO TRABALHO DE INTEGRAÇÃO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA<sup>1</sup>

Jussara OLIVETO<sup>2</sup>

Eduardo José MANZINI<sup>3</sup>

As propostas para o ensino de pessoas portadoras de deficiência apresentam-se radicalmente diferentes das propostas de algumas décadas atrás.

Palavras como: escolas inclusivas, escolas integradoras, sala de recursos, classes especiais circulam cada vez mais entre nós e, para que possamos compreender o significado destas palavras e que mudanças efetivas possam acontecer na vida do deficiente, faz-se necessário resgatar a história da educação especial, bem como alguns conceitos.

Em primeiro lugar, é preciso compreender o conceito de deficiência. Como bem nos aponta Omote (1997), este é um conceito amplo e ambíguo que apesar da existência de critérios objetivos para definir um deficiente, muitas vezes os procedimentos são enviesados e interpretados de acordo com as características do contexto em que o

---

<sup>1</sup> Trabalho de pesquisa realizado durante o Curso de Especialização em Educação Especial em Presidente Prudente. Apoio Capes (1997/98). Agradecemos as participantes desta pesquisa (professoras, orientadoras e diretoras), pelo interesse, pela participação e pela confiança, em fornecer as informações sem as quais este trabalho não seria possível; Ao Departamento de Estudos e Normas da Secretaria Municipal de Educação, na figura de sua diretora Isabel Cristina A. Riqueti, que autorizou a realização deste estudo na Rede Municipal de Educação.

<sup>2</sup> Pedagoga e coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília. Orientador da pesquisa.

fenômeno da deficiência está inserido, o que faz com que o deficiente acaba sendo estigmatizado.

Sabemos que todos temos diferenças individuais e que estas diferenças aparecem na medida em que traçamos comparações entre as pessoas, tomando por base uma norma, um padrão ou um critério qualquer. Alguns tipos de diferença, porém, são tratadas como algo especial, como transgressoras do “padrão de normalidade”, consideradas de maneira distinta de outras diferenças que também imponham ao seu portador algum tipo de limitação. Por exemplo: pessoas que apresentam cardiopatias “fogem” do padrão de normalidade, apresentam algumas desvantagens em relação a outras pessoas, porém não são vistas da mesma maneira que uma outra pessoa que apresente uma deficiência mental.

O que faria, então, com que diferenças que, mesmo gerando desvantagens aos seus portadores, fossem vistas de maneira tão distinta ?

Segundo Omote (1997), é a natureza da incapacidade, e não necessariamente a gravidade do comprometimento, que leva à estigmatização de algumas diferenças. Algumas diferenças são percebidas como desvantajosas, levam seu portador a um descrédito social, sendo interpretadas como uma ameaça social à vida coletiva, dependendo também do contexto em que ocorre o julgamento de “normalidade”.

Podemos então dizer que, embora existam alguns critérios definidos para a deficiência, esses são influenciados pela condição social que acrescenta um caráter negativo, de descrédito, por razões nada objetivas, mas, pelo contrário, ideológicas. Vários estudos demonstram, inclusive, que os “efeitos” sociais e psicológicos do rótulo criam maiores problemas que a própria incapacidade.

Essa situação data de longo tempo. No Brasil, ao nos voltarmos para o período anterior ao século XX, constatamos que as pessoas portadoras de deficiência eram consideradas indignas de educação escolar, não sendo raras as histórias de pessoas deficientes que passaram grande parte de suas vidas confinadas em cômodos da



casa, escondidas e impedidas de um convívio social que extrapolasse os membros da família.

Somente a partir das décadas de 50 e 60 (já no século XX), começam a surgir escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro da escola comum, como resposta ao movimento de pais que não conseguiam matricular seus filhos nas escolas regulares (Sasaki, 1997). Todavia, se, por um lado, a existência dessas classes possibilitou um avanço a quem antes nem dela era considerado digno, por outro, revelou-se uma proposta segregadora, na medida em que se cria um outro sistema educacional, sem ligação com o sistema já existente. A existência de “currículos especiais”, “métodos especiais”, “materiais especiais”, ou seja, “atendimento especial”, amplia ainda mais o grau de segregação, uma vez que traz embutida a idéia da necessidade de teorias psicológicas “especiais” para que possamos compreender o funcionamento dos deficientes, como se a incapacidade lhes tirasse também a condição de seres humanos.

Já a partir da década de 70, inicia-se uma crescente preocupação com a integração de deficientes, sendo essa caracterizada pela matrícula de alunos portadores de deficiência em classes de ensino regular ou em outros ambientes menos restritivos, desde que conseguissem adaptar-se à classe comum.

Como nos aponta Sasaki (1997), percebemos uma mudança filosófica no que concerne à integração, mas permanece a idéia de que caberia ao aluno adaptar-se ao sistema. Continuam excluídos aqueles que não se adaptaram ou não acompanharam os demais alunos. As classes especiais permanecem como uma das modalidades mais freqüentes oferecidas pelas escolas públicas.

No que se refere à existência das classes especiais, algumas reflexões têm de se fazer presentes. No Brasil, a Educação Especial é oferecida para portadores de deficiência auditiva (surdos / parcialmente surdos), visual (cegos / parcialmente cegos), física (não sensoriais), mental (educáveis, treináveis, dependentes), deficiências múltiplas,

superdotados e talentosos através de classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante ou formas combinadas dessas modalidades.<sup>4</sup>

Embora, como já citamos, a existência de classes especiais tenda a ser segregadora, na medida em que traz embutida a idéia de seres completamente diferentes dos seres “normais”, uma das deficiências que recebe uma carga negativa majoritária é a deficiência mental. Além de pouco aceita pela sociedade, é também a deficiência mais polêmica em nível de definição.

A legislação prevê um diagnóstico médico ou psicológico do aluno para a matrícula em classes especiais, porém, nem sempre o sistema educacional cumpre com os critérios mínimos para o diagnóstico. Segundo Ferreira (1995), muitas vezes, o diagnóstico não é realizado ou então enfatiza o desenvolvimento intelectual, pouco considerando o comportamento adaptativo, conforme consta da legislação. A avaliação do desenvolvimento intelectual, geralmente, restringe-se aos testes de Q.I., tão amplamente contestados. Esses testes são constituídos de atividades padronizadas, aplicados a qualquer população, sem nenhuma preocupação com as características sócio-culturais do avaliado. O critério de avaliação desses testes fundamenta-se nas características de uma determinada classe social e de sua cultura. Ressalte-se ainda que novas descobertas têm mostrado, cada vez mais, que a inteligência não se limita à capacidade de raciocinar logicamente, sendo esta caracterizada por uma variedade de habilidades, inclusive habilidades de lidar com o emocional.

Além da inadequação desses testes, ainda o diagnóstico deixa a desejar na medida em que a análise do comportamento adaptativo, que também deveria constar do diagnóstico, quando é realizado, é questionável. Ferreira (1995) chama a atenção para a impossibilidade da existência de um conjunto determinado de aptidões que possa constituir-se em modelo ou requisito prévio de sobrevivência e adaptação para todas as camadas da sociedade, haja vista que os

---

<sup>4</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da educação especial*. São Paulo, SE / CENP, 1989. 39p.



valores, a forma de vida, as condições estruturais determinam o tipo de adaptação do sujeito.

Diante dessa situação, percebemos o quão frágil são os critérios adotados para a determinação de um sujeito como deficiente ou não, para a determinação de sua “capacidade” ou não na frequência de um ensino regular.

Pesquisas têm demonstrado que grande parte dos alunos que frequentam classes especiais, classificados como deficientes mentais educáveis, lá estão devido a problemas de repetência, comportamento; muitos, inclusive, sem diagnóstico. Esse dado revela, sobretudo, como um recurso que pretende integrar, acaba marginalizando e estigmatizando. Com a pretensão de uma classe homogênea numa sociedade plural, são retirados da escola através de formas “sutis” de exclusão (contínuas repetências, evasão, transferências para classes especiais) justamente aqueles que mais dela precisam. E novamente cabe ao aluno adequar-se à escola.

Ferreira (1995) nos revela que pesquisas acumuladas em diferentes países e, entre eles o Brasil, levam às seguintes conclusões:

*“... tende a haver uma super-representação de camadas socialmente menos favorecidas nas chamadas classes especiais; ... não há, comparativamente, melhor desempenho das crianças colocadas em classes especiais do que aquelas de perfis intelectuais comparáveis mantidas em classes regulares; .... quando estão ausentes os testes padronizados de diagnóstico, a opção preferencial tem sido o encaminhamento arbitrário de alunos que de algum modo perturbam, na ótica do professor e de diretores, o funcionamento da classe regular; ... são poucos os alunos que, atendidos nas classes especiais, delas retornam para as séries regulares ou se inserem em atividades produtivas a partir da escolaridade especial; ...”*

Essas conclusões nos levam a refletir sobre as reais contribuições das classes especiais na integração dos deficientes, bem como se são os alunos que “fogem do padrão de normalidade” escolar ou se é a escola que desconsidera a condição cultural normal destes alunos.



A manutenção das classes especiais como um tipo de atendimento vem sendo defendida com o argumento de que, em classes regulares, os deficientes não teriam a devida atenção e que, por formarem um grupo com características semelhantes, facilitariam o ensino. Como já citamos, a formação de grupos homogêneos é uma ilusão, seja entre grupos de deficientes, seja entre grupos de não deficientes, pois é através da interação com os diferentes que construímos nosso conhecimento.

Vygotsky (1989), em sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual humano, afirma que o crescimento intelectual depende do domínio que a criança tem dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Para ele, o desenvolvimento do sujeito não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. A socialização, mais que uma necessidade humana de sobrevivência, acaba por constituir o próprio sujeito, uma vez que todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas.

Assim, cada vez que possibilitamos aos alunos novas situações interativas, possibilitamos também o conhecimento de outras maneiras de agir, de resolver problemas, de pensar, que permitirão ao sujeito desenvolver o seu pensamento.

Podemos ainda inferir dos estudos de Vygotsky que, aquilo que uma criança inicialmente não é capaz de realizar sozinha, poderá conseguir ao experienciar em colaboração com outras crianças ou com o próprio professor. A integração e conseqüente interação com outras crianças permitirá ao deficiente (assim como para as demais crianças) um desenvolvimento maior.

Embora não possamos negar que alguns alunos terão facilidade para aprender, outros algumas dificuldades, e outros muitas dificuldades, é preciso ressaltar a importância de compararmos cada aluno a ele mesmo. Talvez possamos perceber que cada um ao seu modo, ao seu ritmo, da sua forma, apresentou progressos. Mais que realçar as dificuldades, é preciso estabelecer uma política de valorizar as conquistas, por mais ínfimas que elas possam nos parecer.

Essa discussão tem ganhado força desde a década de 80, preconizando a inclusão dos alunos portadores de deficiências,

reestruturando a reflexão sobre a integração. Mais que adaptar o aluno à escola, torna-se vital adaptar a escola ao aluno. As décadas de 80 e 90 mostraram-se ricas em pesquisas que demonstram o alto índice de fracasso escolar de alunos considerados “normais”, principalmente os oriundos das camadas populares. A educação inclusiva, como nos aponta Sasaki (1997), depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, funcionários, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional muito especial.

Estas reflexões nos auxiliam a repensar o uso das diferentes modalidades de Educação Especial. Não se trata aqui de querer suprimir esses serviços, mas discutir em que medida podem exercer uma nova função; incluir, ao invés de marginalizar ou rotular. É preciso, pois, reavaliar o sentido das classes especiais, especialmente quando sabemos que o normal em nossa sociedade são as diferenças, jamais a homogeneidade.

Destacamos que as classes especiais podem vir a cumprir um papel integrador, principalmente nos casos de deficiências que exigem o desenvolvimento de habilidades específicas dificilmente contempladas de maneira satisfatória no ensino regular. Isto pode parecer, principalmente no campo teórico, uma contradição (uma vez que novamente a integração de todos não é preconizada), mas parece-nos uma idéia coerente quando a analisamos de um ponto de vista prático. Não nos referimos a um ensino que se constitua exclusivamente em classes especiais, mas que se inicie por ela em alguns casos. Nos referimos particularmente aos surdos profundos, cegos congênitos, deficientes mentais dependentes, que necessitam de informações diferenciadas que a classe regular dificilmente trabalhará a contento. Como exemplo, podemos citar o trabalho realizado para que um cego congênito possa movimentar-se de maneira mais autônoma possível, até mesmo o aprendizado do uso da bengala, que demanda tempo, acompanhamento praticamente individualizado, profissional habilitado. Isto não significa todavia, que deverá permanecer na classe especial, ou que todos os deficientes visuais precisem passar por esta modalidade



de ensino para que possam integrar-se. Cada caso necessita de um olhar cuidadoso, buscando reservar o recurso da classe especial apenas para casos mais graves, cujas desvantagens ocasionadas pela deficiência impossibilitem o mínimo de autonomia nas atividades da vida diária, dificultando uma integração nas classes de ensino regular.

Cabe lembrar que as expectativas que criamos em relação ao desempenho dos alunos também devem ser analisadas quando buscamos uma escola inclusiva. Não é raro esperarmos um desempenho inferior de alunos deficientes, o que com certeza nos impedirá de perceber seus reais avanços.

Cumpramos, pois, nos empenharmos na busca de situações de ensino que favoreçam a permanência de todos os diferentes na escola, sejam esses deficientes ou não. Evidenciar progressos, compreender problemas, buscar, discutir e socializar alternativas encontradas.

É neste sentido que apresentamos este estudo. Temos aqui o objetivo de diagnosticar as dúvidas e dificuldades dos professores da pré - escola municipal de Presidente Prudente, que receberam em suas classes, no ano de 1997, alunos portadores de deficiência, para que a análise da natureza destas dificuldades forneça subsídios à estruturação da capacitação em serviço destes profissionais com vistas à existência de uma escola de qualidade para todos.

### *Desenvolvimento do estudo*

Realizamos a pesquisa em 6 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) de Presidente Prudente e em 5 classes isoladas (classes que funcionam em espaços cedidos pelas escolas estaduais e creches particulares). Para tanto, apresentamos inicialmente o projeto para a Diretora do Departamento de Estudos e Normas e, logo após, fizemos o contato com os participantes da pesquisa, em cada unidade escolar.

Constituíram-se em sujeitos deste estudo, 11 professores, 08 orientadores pedagógicos e 03 diretores de unidades escolares, selecionados por terem recebido alunos portadores de deficiência no



ano de 1997, tomando-se por base uma lista fornecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Cabe ressaltar que esta lista compunha-se de cinquenta nomes, sendo estes 24 professores, 15 orientadores pedagógicos e 11 diretores de unidade escolar municipal. Todos receberam os questionários, porém nem todos o devolveram, ficando, assim, fora da pesquisa.

Após o contato com a diretora do Departamento de Estudos e Normas, fizemos contato com cada unidade escolar e solicitamos que o diretor, o orientador pedagógico e os referidos professores respondessem um questionário.

Os sujeitos propuseram-se a responder o questionário em outro momento e entregá-lo posteriormente.

O questionário compunha-se de duas partes :

Parte A - Comum a todos os sujeitos, com perguntas que buscavam estabelecer um perfil desses profissionais;

Parte B - Diferenciada por categoria profissional, com questões abertas acerca das dificuldades encontradas em lidar com o aluno deficiente.

A utilização de questionários nos pareceu a mais adequada, considerando o número de sujeitos envolvidos inicialmente, bem como pela necessidade de um grande número de informações (para as quais talvez o professor necessitasse consultar as produções da criança), o que demandaria um tempo maior para as respostas.

### **Caracterizando os professores, orientadores e diretores**

Pudemos constatar que onze professores que receberam alunos portadores de deficiência no anos de 1997 tinham formação em magistério e oito possuíam curso superior completo, sendo sete deles em Pedagogia, um em Letras e um em Matemática. Pôde-se verificar que todos os professores cursaram o magistério no 2º grau, sendo a maioria graduada na área de Educação, notadamente em Pedagogia.

Com relação aos diretores e orientadores pedagógicos, constatamos que nem todos os orientadores eram graduados, ou seja, 10 possuíam o magistério e três ainda não haviam concluído curso superior (dois em Pedagogia e um em Ciências). Este fato se explica, haja vista que para o cargo de diretor escolar é exigido concurso público, com graduação em Pedagogia/ habilitação em Administração Escolar; enquanto que orientador pedagógico é um cargo em comissão, para o qual são exigidos três anos de experiência como professor de pré-escola da Rede Municipal. Cabe ressaltar que, na discussão de mudança do Estatuto do Magistério, tem-se evidenciado a necessidade de se exigir a graduação em Pedagogia também para a função de orientador pedagógico.

Quanto ao tempo de serviço, podemos perceber que, embora a maioria dos professores tivesse menos de um ano de serviço na pré – escola municipal (seis professoras), a maioria apresentava experiências profissionais anteriores, na área de Educação. Apenas três pessoas não apresentaram nenhuma experiência anterior.

Quanto ao tempo de experiência dos diretores e orientadores, pudemos constatar que grande parte deles apresentava experiência anterior, sendo que todos tinham, no mínimo, 03 anos de experiência na própria rede municipal.

Verificando a experiência dos participantes na área de educação especial constatamos que a maioria dos professores (8) nunca havia trabalhado anteriormente com alunos portadores de deficiência e três possuíam experiência na área, enquanto que, entre diretores e orientadores, houve indicação de seis participantes com experiência anterior com essa população e cinco não possuíam trabalho anterior na área.

Os sujeitos que apresentaram experiência anterior indicaram terem trabalhado com alunos portadores de deficiência, em sua maioria, na própria rede municipal. (Quadro a seguir)

### **Quadro 1 - Locais da experiência anterior com alunos especiais**

<b>LOCAL</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
Escola ou creche municipal	06
Escola estadual	03
Escola particular	01
APAE	01

Para os participantes que possuíam experiência anterior em educação especial, a deficiência mental foi aquela categoria com a qual tiveram maior contato, como podemos verificar no quadro 2.

### **Quadro 2 - Tipo de categoria de deficiência com que tiveram contato**

<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
Deficiência mental	09
Deficiência visual	01
Deficiência auditiva	01
Deficiência física	01
Deficiência múltipla	01

Também quanto a experiência atual, pôde-se constatar que a categoria de deficiência mental é a mais presente entre os participantes

### **Quadro 3 - Tipo de deficiência com que estão trabalhando em 1997**

<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
Deficiência mental *	09
Deficiência auditiva	01
Deficiência física	02

No que se refere à formação acadêmica para lidar com alunos com deficiência, para a maioria dos professores este não foi um



assunto tratado, enquanto que a maioria dos diretores e orientadores o assunto “deficiência” tem sido abordado. Porém ambos, diretores e orientadores afirmam que o tema foi tratado de forma superficial, pouco subsidiando a prática, conforme podemos identificar nos relatos:

-“Foi tratado superficialmente, com alguns textos.”(O1)

-“ Superficialmente, sem aprofundamentos, ficando inúmeras dúvidas.”(O5)

-“Na disciplina distúrbios de aprendizagem, e num curso de treinamento na área de educação especial.”(P10; P11)

-“Foi tratado como um conteúdo de psicologia.”(D1)

-“Não subsidiou a prática.”(O2; O3; O5)

No que se refere a cursos extra curriculares voltados à Educação Especial, apenas cinco sujeitos afirmaram terem participado, sendo que a maioria nunca participou de cursos nessa área. Podemos também observar, que os cursos realizados, são, em sua maioria, de curta duração. Apenas um dos sujeitos apresentou um curso de longa duração sobre o tema.

#### Quadro 4: Participação em cursos extra curriculares

CATEGORIA	SIM	NÃO	TIPO DE CURSO
Professores	02	09	- Palestras, seminários (4 h) - Curso de extensão cultural (30h) - Treinamento (180 h) - Orientações semanais (2 h cada)
Diretores/ orientadores	03	08	-Palestras, mini cursos (4 h) - Curso de extensão cultural (60h)

Segundo os relatos, esses cursos permitiram compreender o que vem a ser “deficiência” com pouca ajuda para o trabalho mais efetivo:

*-“Permitiu que compreendesse um pouco sobre o que vem a ser uma deficiência de um modo geral.”(P1)*

*-“Me levou a conhecer mais a área de educação especial, com trocas de experiência, características do portador de deficiência, bem como formas de agir diante de algumas situações.”(P10)*

*-“Serviu para esclarecer um pouco sobre cada deficiência, mas não ajudou muito em como trabalhar com o deficiente.”(O4)*

### **Identificando as dificuldades apontadas pelos profissionais**

Valendo-nos do processo de análise das informações da segunda parte do questionário, identificamos um conjunto de classes que foram separadas em:

- a) Dificuldades dos diferentes profissionais no processo de integração;
- b) Dificuldades dos alunos apontadas pelos professores;
- c) Atribuição das dificuldades;
- d) Considerações sobre a integração.

A seguir, apresentaremos cada uma das classes identificadas e discutiremos as informações mais relevantes.

#### **a) dificuldades dos diferentes profissionais no processo de integração**

Ao falar sobre as próprias dificuldades, os professores apontaram a necessidade de obter maior conhecimento sobre a criança portadora de deficiência, bem como a necessidade de procedimentos para trabalhar com ela, sendo o apoio de pessoal técnico apontado como uma das formas para lidar com esses problemas. A seguir apresentamos alguns exemplos:

*“Não Ter conhecimento de como se dá o seu desenvolvimento e, portanto, não saber como devo desempenhar o papel de professora diante destas crianças.”(P5)*

*“(necessidade de) conhecer o procedimento adequado para trabalhar com elas, bem como falta de orientação psicológica para tal.”(P3)*

*"Não ter uma pessoa específica para auxiliar a criança."(P4)*

*"Falta de profissionais especializados para apoiarem o professor em sala de aula e cursos de aperfeiçoamento."(P10, P11)*

*"Até agora não encontrei nenhuma, pois este ano a criança que eu tinha deficiente se integrou no grupo e nas atividades normalmente."(P8)*

Estas informações parecem sugerir que o professor não está plenamente preparado para lidar com a criança, uma vez que apenas um dos professores indicou não apresentar dificuldade no ensino de alunos portadores de deficiência.

Constamos que a necessidade de procedimentos para trabalhar com o deficiente também foi o item mais apontado por diretores e orientadores. Esses profissionais indicaram a necessidade de conhecer a criança deficiente, bem como de adequar uma infra - estrutura para o trabalho pedagógico. Além desse aspectos, também indicaram a necessidade de apoio técnico de profissionais da área, como podemos observar nos relatos: .

*"Falta de preparo próprio e falta de subsídios dos órgãos competentes."(D1)*

*"Em como trabalhar com eles, dar atenção e ao mesmo tempo que 29 crianças."(O3)*

*"Em como ajudar no desenvolvimento dessas crianças- que tipo de atividades planejar."(O8)*

*"Apoio por parte da equipe multiprofissional devido ao pouco tempo que passam na unidade."(O7)*

*"Espaço da sala não é apropriado, escadas para chegar até ela(...), número de alunos(salas numerosas)."(O5)*

## **b) dificuldades dos alunos apontadas pelos professores**

Uma parte dos dados coletados refere-se às dificuldades que os professores apontam com relação aos alunos, em diferentes aspectos. Observando as informações a seguir, podemos perceber que, embora os professores afirmem necessitarem de conhecimentos sobre o



aluno portador de deficiência, demonstram conhecer o tipo de dificuldade que cada um apresenta.

Podemos perceber que, no que diz respeito à “interação” com as demais crianças da classe e da escola, a maior dificuldade apontada pelo professor é a concentração (entendida aqui como a atitude de não ouvir a opinião ou ponto de vista de outrem) e o isolamento (o que geralmente está relacionado com a primeira atitude). Os professores também apontaram a agressividade, a falta de comunicação, bem como a concentração limitada como dificultadores no processo de interação. A seguir, alguns relatos:

*“Ficam centrados neles mesmos, procuram muito pouco se relacionar com outras crianças.”(P1)*

*“Pouca participação, insistindo em alguns momentos em discutir apenas assuntos que gosta.”(P3)*

*“Brinca com outras as crianças, mas bate muito nos colegas, não sabe esperar a sua vez, tenho sempre que estar falando.”(P7)*

*“...em alguns trabalhos de roda tem dificuldade em falar ou fazer o que é pedido.”(P7)*

*“Dificuldade na comunicação (fala).”(P10; P11)*

*“Sempre está distante, não consegue ficar sentado, fica andando na sala procurando alguma coisa.”(P2)*

*“Apresentam – se inquietos, levantam o tempo todo, incomoda os amigos na roda.”(P10; P11)*

*“Era um relacionamento difícil, as demais crianças tinham dificuldade em aceitá-los, pois pensavam que eram crianças especiais com mais regalias.”(P5)*

*“A Jéssica interou-se muito bem, pelo fato de não ter uma das mãos, faz de tudo, até recreação, sem vergonha.”(P8)*

No que se refere às atividades de escrita e lógico – matemáticas, a dificuldade na compreensão de conceitos foi a mais evidenciada pelos professores. Também é importante ressaltar que quatro professores apontam que as dificuldades são as mesmas das crianças desta idade. Estes dados nos sugerem que se faz necessária uma avaliação

mais cuidadosa, a fim de não incorrerem no erro de utilizar critérios diferenciados. Em se tratando de crianças pré – escolares, a compreensão dos conceitos de escrita e lógico – matemáticos ainda é muito restrita, sendo este um dos objetivos principais das classes regulares de pré – escola e 1ª série do Ensino Fundamental.

*-“A intenção da criança é rabiscar com força que chega até a rasgar o papel, não dá para avaliar as noções que ele possa ter, pois não se expressa através de linguagem e nem em atividades de escrita.”(P1)*

*-“Não espera a orientação da professora na entrega do material, ele mesmo pega.”(P2)*

*-“Muita dificuldade tanto de atenção quanto de motivação e coordenação motora.”(P3)*

*-“Muita dificuldade tanto de atenção quanto de motivação e coordenação motora.”(P3)*

*-“Escreve perfeitamente tudo o que é pedido, apresenta apenas erros ortográficos.”(P6)*

*-“Acompanha junto com as crianças de sua idade.”(P4)*

*-“O D. A. escreve o que o professor consegue explicar em relação à escrita espontânea. Cópia realiza bem.”(P9)*

Sobre o tema “desenho”, podemos verificar que os professores demonstram conhecer o tipo de desenho apresentado pelos alunos. Apontam diferentes fases no desenvolvimento da representação gráfica infantil, conforme registramos a partir dos relatos a seguir.

*-“Não faz nenhum tipo de desenho, só rabiscos sem formas, pois não possui intenção ao fazer por mais que o professor converse e fale sobre objetos, animais, etc.”(P1)*

*-“Os desenhos correspondiam às suas idades mentais.”(P5)*

*-“Alguns desenhavam bem, outros tem dificuldades de organização do desenho e de observação de detalhes.”(P3)*

*-“Na minha experiência, o D. M. desenhava maravilhosamente. O D. A. representava bem os desenhos livres, mas com temas não foi possível a comunicação dos temas propostos.”(P9)*

Nas atividades de “imitação e jogos de faz-de-conta”, podemos perceber que a maioria dos professores apontou que os alunos não apresentam dificuldades. Este dado nos chama a atenção, haja vista que a maioria dos professores apontou que a concentração e o isolamento são os comportamentos que mais dificultam a interação entre os alunos. Este dado nos sugere que, nestas atividades, a interação entre os alunos parece acontecer, tendo em vista que apenas três professores apontaram comportamentos de concentração e isolamento.

*-“Gosta muito de brinquedos, principalmente de carros.”(P1)*

*-“Tem facilidade de imitar bichos.”(P2)*

*-“Participa normalmente.”(P4)*

*-“Arredios e isolados.”(P3)*

*-“Não brinca, se isola completamente.”(P6)*

*-“Era a única atividade onde se soltavam e se sentiam mais a vontade. A dificuldade maior era a agressividade.”(P5)*

Quando os professores falam sobre as dificuldades que as crianças têm ao jogar e durante a recreação, constatamos que não seguir as regras e manter-se isolados, constituem as dificuldades mais encontradas entre os alunos deficientes.

*-“Sem limites, realizavam como julgavam ser as regras.”(P9)*

*-“Não assimilam as regras do jogo, mas as crianças da sala compreendem que eles são café - com - leite e brincam até que bem.”(P10; P11)*

*-“Ele não interage e não divide os brinquedos.”(P2)*

*-“Fica sentado ou sozinho.”(P6)*

*-“Participa desde que não seja brincadeiras que necessite de corridas ou saltos.”(P4)*

*-“Normal, não tem problema, é uma criança calma.”(P8)*

Também neste caso é importante considerar que não ter consciência das regras e, conseqüentemente, não segui-las, é uma característica peculiar de crianças pré-escolares, que, muitas vezes,



devido a seu egocentrismo, preferem isolar – se a ter que seguir regras grupais.

Foram reportadas também dificuldades que as crianças apresentam durante a “merenda”. Elas indicam o comportamento de não seguir regras. Notamos nos relatos a indicação de falta de cuidados consigo mesmo, o que nos sugere a necessidade de trabalhar cuidados pessoais na vida diária. Esses comportamentos, quando não trabalhados, impedem a interação entre as crianças, haja vista que oferecem riscos pessoais, inviabilizando qualquer processo de integração.

*–“...não consegue ficar parado, fica andando e só volta a comer com o pedido da professora.”(P1)*

*–“...freqüentemente se queimavam, ou queimavam outras crianças.”(P5)*

*–“...derrubam a comida do prato, sujam as mãos, rosto, roupa...”(P10; P11)*

*–“...certo dia o D. M. jogou um prato de merenda no colega porque o mesmo não cedeu-lhe o lugar para sentar.”(P9)*

*–“...algumas vezes jogam comida do seu prato no dos outros, se tiver caneca com água por perto eles colocam na comida.”(P10; P11)*

Pudemos identificar nos relatos que as atividades de que a criança gosta e aquelas realizadas em pequenos grupos, são as atividades nas quais os alunos apresentam melhor desempenho, enquanto que atividades com o grupo todo ou que envolvam diretamente a deficiência são apontadas como atividades em que há pior desempenho.

*–“Quando na rotina ou decorrer com o que você planejou tenha atividades que ele goste muito de fazer como o desenho.”(P2)*

*–“Em atividades individuais ou em pequenos grupos (cinco crianças no máximo).”(P5)*

*–“Só sinto mais segura quando encaminho as atividades e faço com ele tudo.”(P7)*

*–“Em atividades que envolvam a escrita.”(P6)*

*-“Em nenhuma atividade a criança conseguiu desempenho, não fala quase nada mesmo quando questionada ou através de conversas ou diálogos.”(P1)*

*-“E difícil Ter insegurança, pois a sala aceita a aluna e a ajuda na maioria das atividades.”(P4)*

Cumpramos ressaltar que duas professoras apontaram que a criança não apresenta melhor desempenho em nenhum momento, e apenas uma professora apontou que a criança tem pior desempenho em todas as atividades. A seguir, apresentamos os relatos de indicam o pior desempenho dos alunos:

*-“Na roda, com muitas crianças, pois ele só fica andando e não dá para o professor ficar atrás dele, pois as outras crianças se dispersam.”(P1)*

*-“Na parte de recorte, pois a criança só tem uma das mãos para trabalhar.”(P4)*

*-“Quando ele está agressivo.”(P2)*

*-“Em atividades onde sejam utilizados materiais como tesoura, tinta, etc., por colocarem em risco a integridade física das crianças.”(P5)*

*-“Em momento algum.”(P8)*

*-“Em todas.”(P7)*

Esses dados são importantes pois nos sugerem o quanto a opção metodológica interfere no processo de integração. Aparentemente, atividades que todas as crianças realizam ao mesmo tempo dificultam o atendimento do professor aos alunos que apresentam dificuldades.

Um dado interessante que pode ser identificado é o fato de que em todas as atividades os professores indicaram ao menos um ponto positivo da participação da criança:

*-“Todas as crianças já se adaptaram com a deficiência e querem ficar juntos com a aluna.”(P4)*

*-“Toda a escola conhece a aluna, todos dão atenção, é uma criança comunicativa.”(P8)*

- "Escreve perfeitamente tudo que é pedido, apenas apresenta alguns erros ortográficos."*(P6)
- "Tem uma caligrafia linda, um caderno que é um exemplo e copia tudo com perfeição".* P8)
- "Na minha experiência o D.M. desenhava maravilhosamente. O D.A. representa bem os desenhos livres, com temas, muitas vezes não foi possível a comunicação do tema proposto"*.(P9)
- "Tem facilidade de imitar bichos"*.(P2)
- "As vezes faz coisas que a professora não pediu, mas sempre participa"*.(P7)
- "Normal, não tem problema, é uma criança calma"*.(P8)
- "Gostam de brincar livremente, correr, etc."* (P10; P11)
- "Pega sua merenda e come devagar (...)"* (P1)
- "Senta junto com as outras crianças sem problemas"*.(P7)

### **c) Atribuição das dificuldades**

Além das dificuldades que os professores sentem e daquelas que percebem em seus alunos, procuramos resgatar a que os professores atribuem as dificuldades de seus alunos.

Para os professores, as dificuldades se devem à própria criança, ao próprio preparo do professor, bem como à inadequação da estrutura de apoio escolar e à família.

- "Por ser criança de integral<sup>5</sup>, é muito carente e não tem limites, pois sempre quer fazer o que quer."*(P2)
- "Ao seu desenvolvimento que é baixo."*(P7)
- "Falta de conhecimento de atividades e recursos que é necessário professor conhecer para ajudar no desenvolvimento da criança."*(P1)

---

<sup>5</sup> Por criança de integral entenda - se a criança que frequenta a pré – escola em um período, permanecendo, porém, também no período seguinte com atividades complementares.



*-“O momento mais complicado é a hora que estamos no meio de uma atividade e tenho que interromper e deixar os demais alunos sozinhos na sala para levar a aluna ao banheiro.”(P4)*

*-“A falta de conhecimento por parte dos profissionais, falta de diagnóstico, falta de assessoria, de acompanhamento por parte de psicólogos, etc.”(P5)*

*-“Com a criança não tive problemas, acho que o problema maior são os pais que lembram sempre que a criança é deficiente.”(P8)*

As opiniões dos diretores e orientadores pedagógicos parecem coincidir, em parte, com as atribuições dos professores. Para os primeiros, as dificuldades aparecem pela não formação dos profissionais na área e pela falta de capacitação pela Secretaria. A infra-estrutura física também é apontada como um dos dificultadores nesse processo:

*-“Falta de formação específica para o caso.”(O4)*

*-“À falta de formação especializada para trabalhar com estas crianças.”(O7)*

*-“Falta de capacitação dos profissionais nesta área em nível de Secretaria Municipal ou Estadual.”(D2)*

*-“...salas muito numerosas, sem estrutura adequada.”(D1)*

#### **d) considerações sobre a integração**

A maioria dos professores considera importante que os alunos portadores de deficiência frequentem o ensino regular, o que também é apontado por diretores e orientadores, porém com algumas ressalvas. Para eles, o auxílio, orientação e formação para os diferentes profissionais, bem como o atendimento especializado para a criança em período contrário ao da escola, são condições essenciais no processo de integração, conforme poderemos constatar nos relatos a seguir:

*-“... que (o especialista) colabore com o professor orientando-o com procedimentos que deva ter com a criança”. (P1)*

*-“Acho importante mas é preciso que o professor tenha uma formação e/ou seja subsidiado, pois só deixá-lo na sala não significa integrá-lo”.(P6)*

-“Desde que o professor tenha especialização para lidar com o deficiente e ajuda de profissionais da área para ajudá-lo e ajudar a família.”(D2)

-“Desde que seja oferecidas condições para o professor que trabalha diretamente com o deficiente.”(O2)

-“Desde que tenha alguém especializado trabalhando com eles”. (P3)

-“A integração deles incentiva a auto-estima e seu próprio crescimento como cidadão. Vemos a necessidade de ter um acompanhamento específico e/ou individual na área pedagógica na própria unidade. É fundamental que o aluno esteja matriculado na escola especial.” (P10, P11)

-“Desde que esta criança fique meio período em uma instituição especializada(...)”.(O7)

-“Para já ir se acostumando com as coisas, dificuldades da vida e um ensino até para os outros que são normais”. (P8)

Um grande número de participantes da pesquisa também apontou não ter uma posição definida sobre o assunto. Essas pessoas questionam se o ensino regular, no qual a professora tem em torno de 32 crianças para atender, possibilitaria um real desenvolvimento desses alunos, tendo em vista que além do fator tempo, as crianças não contariam com um atendimento especializado.

-“Se existem pessoas especializadas para fazer isso, por que estas crianças não tem este acompanhamento ?”(P2)

-“...acho que fica sem o tratamento especial que precisa para se desenvolver. Pois são 30 crianças e a professora é uma só.”(P7)

-“A falta de pessoas especializadas de certa forma é um desrespeito com os deficientes.”(O1)

-“Depende do tipo de deficiência que o aluno possui pois, de acordo com as estruturas de algumas salas, não sabemos até que ponto estamos contribuindo para o seu desenvolvimento, se estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento, se estaremos ou não ajudando - o.”(O5)

-“Acredito que é importante a integração com as demais crianças, contudo, nem sempre as unidades oferecem condições físicas e pedagógicas para atender as necessidades destas crianças.”(O8)

Como podemos perceber no relato a seguir, apenas um professor acredita que os alunos com deficiência não devam frequentar o ensino regular. Este professor acredita que a discriminação seja maior ainda, não propiciando o desenvolvimento do aluno.

*-“Acho que da forma como vem sendo feito, só serve para que a criança seja discriminada ainda mais, além de podar seu desenvolvimento, pois não há profissional habilitado para realmente oferecer educação de qualidade a essas crianças.”(P5)*

Ao falar sobre as medidas que a Secretaria de Educação poderia tomar em relação à integração, tanto professores quanto os diretores e orientadores apontam a necessidade de cursos de capacitação para todos os profissionais, bem como sugerem a criação de uma equipe de apoio com diferentes profissionais que trabalhassem diretamente com o professor. Citam também a necessidade de condições estruturais tais como espaço físico adequado e um número menor de alunos por sala. A necessidade de um trabalho com as famílias, o diagnóstico e tratamento especializado para esses alunos também foram apontados por esses profissionais.

*-“Promover cursos de especialização para professores e orientadores, bem como organizar uma forma para que a psicóloga permaneça no mínimo um dia inteiro em cada unidade.”(P3).*

*-“Criar um centro de apoio, com especialistas nas diversas áreas de deficiência e que pudessem realizar um trabalho junto aos professores que estivessem trabalhando com crianças deficientes.”(P9)*

*-“Contratar mais psicólogos e que estes permaneçam pelo menos um dia todo em cada unidade, investirem cursos de especialização para professores que já estejam na área.”(O7)*

*-“Ter uma equipe para atender estas crianças, fazendo o diagnóstico do tipo de deficiência que a criança possa ter.”(P1)*

*-“Colocar uma pessoa para auxiliar o deficiente e melhorar o espaço físico para que venha a suprir as dificuldades das crianças.”(P4)*

*-“Investir em recursos humanos, oferecer unidades para essas crianças em que o espaço físico seja mais adequado e que o número de crianças por sala seja menor.”(O6)*



*–“Em primeiro lugar, fazer um trabalho com os pais, falando das condições dessas crianças em freqüentar salas de aula normal. Às vezes, elas precisam de tratamento específicos, em salas específicas para um melhor desenvolvimento.”(P7)*

Com relação às medidas que a própria escola poderia tomar, parece-nos que houve uma pequena confusão. Medidas tais como criação de classes especiais na escola, contratação de profissionais, adequação das condições físicas que envolvam altos custos não dependem da escola, sendo essas medidas cabíveis à Secretaria de Educação.

Uma medida cabível à escola, e que merece destaque, diz respeito ao interesse pela criança bem como a preocupação em integrar todos os alunos da escola. O trabalho com as famílias não apenas do deficiente, mas de todos os alunos, também foi proposto como uma medida de integração.

*–“Investir nos profissionais que ela já tem, através de cursos especializados...”(P3)*

*–“Curso de capacitação a todos os professores.”(O3)*

*–“Em conjunto com a secretaria, buscar assessoria e capacitação para melhorar o atendimento ao deficiente.”(O2)*

*–“Envolver todos os funcionários no trabalho com a criança.”(O6)*

*–“...colocar esta criança em turmas menores, pois assim poderá ser melhor assistida.”(P2)*

*–“Deve estar melhor equipada para recebe-las.”(P6)*

*–“...materiais didáticos adequados para a realização das atividades.”(P9)*

*–“Adequar fisicamente os espaços.”(O1)*

*–“A escola deveria estar equipada de modo a favorecer e facilitar o bem estar da criança de acordo com sua deficiência – rampas para facilitar o acesso aos D. F., materiais para D. A., etc.”(O4)*

*–“(...)Realizar um trabalho de conscientização dos demais alunos, esclarecendo – os em como se relacionar e respeitar o deficiente.”(P9)*

*–“Propiciar a interação entre as crianças da unidade.”(P10; P11)*

*-“Abrir classes especializadas nas diferentes deficiências, com profissionais habilitados.”(D1)*

*-“Trabalhar com os pais, também dando cursos e palestras para que também eles possam se integrar na sociedade com os pais de crianças deficientes.”(P8)*

*-“Estabelecer um vínculo maior com a família.”(O6)*

*-“As psicólogas poderiam Ter um trabalho mais direto com a criança e professor, para fazer um trabalho conjunto.”(P7)*

*-“A escola poderia se interessar mais pela criança, tentar ajudar o professor ao máximo em relação à esta criança.”(P1)*

## **Conclusão**

Podemos concluir, pelo presente estudo, que a necessidade de conhecimento sobre a criança deficiente e de procedimentos para trabalhar com ela constitui-se na maior dificuldade apontada tanto por professores quanto por diretores e orientadores.

Um ponto interessante que merece destaque é que, embora os professores afirmem desconhecer o deficiente, são capazes de identificar suas dificuldades em cada momento de trabalho. Este é um ponto extremamente positivo pois evidencia a observação que é feita da criança.

Porém, por outro lado, também nos traz certa preocupação, na medida em que revela uma tendência em considerar o deficiente como um ser completamente diferente dos demais, inclusive em seu processo de desenvolvimento.

Não queremos aqui banalizar ou mesmo negar as desvantagens que as deficiências possam trazer. É claro que elas existem. Não queremos, contudo, que as mesmas sejam hiper-valorizadas. Como nos aponta Omote (1997), muitas vezes essas desvantagens vêm carregadas de significações negativas, que levam o portador a um descrédito social, ligado à natureza da incapacidade e não necessariamente em função de sua gravidade.

Queremos demonstrar com essa reflexão que, se o aluno deficiente apresenta, por exemplo, um desenho caracterizado por garatujas sem intencionalidade, essa dificuldade deve ser encarada como se fosse uma dificuldade de uma criança “normal”, ou seja, seu desenvolvimento vai ocorrer da mesma maneira, ainda que o ritmo ou o ponto de chegada sejam diferentes. Embora cada deficiência acrescente peculiaridades à forma de aprender de cada indivíduo, é importante ressaltar, uma vez mais, que o desenvolvimento dos seres humanos acontece de modo semelhante, ainda que possa diferenciar-se pelo ritmo, pontos de partida e de chegada, diferentes, evidentemente, para todos. Isso nos leva a pensar sobre a maneira pela qual enxergamos o deficiente e o quanto muitas idéias aí decorrentes se tornam “profecias auto-realizadoras”. A expectativa que criamos a respeito do desempenho dos alunos é normalmente pautada em uma ‘média’, sendo que aqueles que fogem a esse padrão nos causa incômodo e, por muitas vezes, indignação.

Esta tendência também pode ser percebida na própria avaliação que é feita dos comportamentos, pela qual nem sempre o aluno é avaliado considerando seu próprio avanço ou mesmo as características da idade. Algumas dificuldades atribuídas constituem-se em dificuldades normalmente encontradas em crianças pré-escolares, como apontaram, coerentemente, alguns professores.

Podemos também concluir que, ainda que sem formação ou acompanhamento específico desse trabalho, os professores são capazes de identificar quais as opções metodológicas surtem melhor ou pior desempenho dos alunos. Este é um dado essencial, haja vista que para buscar procedimentos de trabalho com os alunos deficientes torna-se imprescindível a reflexão consciente sobre a prática, mantendo o que tem funcionado e buscando outras alternativas. Cabe ressaltar que, através das trocas entre professores sobre suas experiências e da busca constante de maior fundamentação, outras práticas e procedimentos emergem.

Com relação às dificuldades apontadas, evidencia-se ainda a precariedade dos cursos de Pedagogia, que demonstram ter deixado a desejar no que se refere à Educação Especial e mesmo acerca do desenvolvimento infantil. Seria importante que nesses cursos, durante



as discussões dos conteúdos, fosse enfocada a questão das diferenças, não apenas como uma disciplina, mas como um “tema transversal”. Gostaríamos de lembrar que os próprios PCN –Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, propõem a metodologia de temas transversais no trato de assuntos polêmicos tais como ética, pluralidade cultural, etc., na busca de uma educação voltada para a cidadania, que enfoque os conhecimentos de forma globalizada, evitando tratá-los como “gavetas”. A Educação Especial, quando tratada como algo comum, possibilita a quebra de preconceitos daqueles que serão os futuros professores. Ao discutir, por exemplo, o desenvolvimento infantil, seria importante trabalhar não apenas com a média padrão de desenvolvimento, mas que se enfocassem as dificuldades e interferências que ocorrem nesse processo.

Outro ponto com que a universidade poderia contribuir relaciona-se aos diferentes tipos de conhecimento enfocados na escola. Pesquisas têm nos mostrado que a inteligência manifesta-se de diferentes maneiras, sendo a primeira infância um espaço onde a maior parte das capacidades são desenvolvidas. Porém a escola acaba hipervalorizando uma única forma de linguagem (a escrita), e um único tipo de raciocínio (o lógico-matemático). A musicalidade, a inteligência espacial, as capacidades relativas aos movimentos do corpo, por exemplo, não recebem o mesmo ‘status’, como se os alunos não pudessem escolher serem músicos, bailarinos, artistas plásticos, etc. Em nosso estudo, pudemos perceber que os professores também refletem esta tendência. Embora a maioria afirme que os alunos apresentem inúmeras dificuldades, apontam as facilidades no desenho, no jogo simbólico, na imitação.

Outra conclusão a que podemos chegar é que para a maioria dos sujeitos é importante que o deficiente frequente as classes de ensino regular, representando um avanço, pois embora tracem inúmeras considerações, demonstram assumir uma postura de integração, necessária para que esta realmente aconteça.

## **Considerações finais**

Valendo-nos dos dados apresentados, consideramos de fundamental importância a capacitação em serviço para os diferentes profissionais. Para tanto, apresentaremos a seguir, algumas sugestões para este processo:

- Organização de cursos e encontros sistemáticos com professores, diretores e orientadores pedagógicos. Embora a capacitação dos profissionais da unidade sejam de responsabilidade do diretor e do orientador, neste primeiro momento, que as pessoas vêm o deficiente como um ser totalmente estranho, seria necessária uma ação emergencial para que os alunos que lá se encontram não sejam penalizados;
- Discutir nesses espaços o desempenho apontado para o deficiente, procurando localizá-lo dentro do desenvolvimento infantil, discutindo o que realmente é especificidade;
- Resgatar com esses profissionais as experiências bem sucedidas, valorizando sua prática e colocando-os como responsáveis por sua prática. Para tanto, são fundamentais os encontros periódicos entre professores que recebam estes alunos, pois mesmo que discutam com os demais professores da escola - o que é necessário que também ocorra - o diálogo entre pessoas que vivenciam a mesma dificuldade ganha outra conotação;
- Enfatizar, no trabalho junto aos diretores e orientadores pedagógicos, a preocupação de que todos os profissionais se responsabilizem por todas as crianças da escola, sejam elas deficientes ou não. O bem-estar e a educação da criança deve ser uma tarefa compartilhada por todos.

Outro ponto, que gostaríamos de deixar registrado, diz respeito à metodologia da pesquisa. Nem todos os profissionais se dispuseram a participar e, ao que parece, um dos motivos que pode ter determinado tal atitude foi a época de realização da coleta de informações, que aconteceu por volta dos meses de outubro e novembro, normalmente tumultuada nas unidades.

A opção pelo questionário também pode ter interferido nesta atitude. Talvez se fossem realizadas entrevistas, as pessoas participassem, pois seria mais rápida para o informante, embora talvez não tão ricas para nós, haja vista que supomos que para o fornecimento de algumas informações o professor tenha precisado consultar as produções da criança e seu caderno de registros.

### **Bibliografia**

- FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença** : a educação do portador de deficiência. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995. 94p.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1996.
- MANZINI, E. J. et al. Dificuldades relatadas por professores de educação especial acerca de suas práticas pedagógicas. **Boletim do COE**, n.2, p. 1-14, 1997.
- MARTINS, J. e BICUDO, M. A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Editora Moraes, 1994.
- MAZZOTTA, M. J. Política Nacional de Educação Especial. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Cadernos CEDES: Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. v.23, p. 5-15.
- MORATO, E. M., COUDRY, M. I. H. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Cadernos CEDES: Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. v.23, p. 49-58.
- OMOTE, S. Deficiência e não – deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, S. **Deficiência: da diferença ao desvio**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 1997, 14 p.(Mimeogr.).
- SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais.” In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Cadernos CEDES: Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. v.23, p. 5-15.
- SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997, 174 p.



SÃO PAULO (Estado) Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da educação especial**. São Paulo, SE / CENP, 1989. 39p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 133p.

# INTEGRAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM SALA DE AULA COMUM<sup>1</sup>

Maria José de ARAÚJO<sup>2</sup>

Eduardo José MANZINI<sup>3</sup>

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:

---

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

<sup>2</sup> Professora da Rede de Ensino Estadual – São Paulo.

<sup>3</sup> 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.

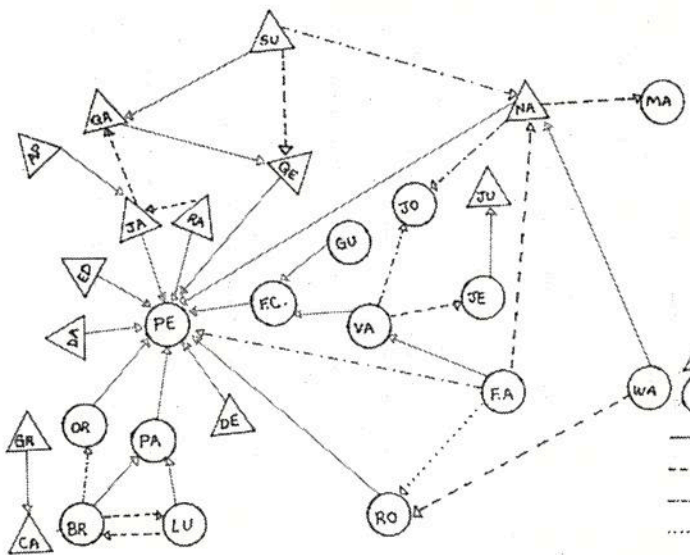


Figura 1 – Sociograma que representa indicações de ajuda dentro da sala de aula (turma da tarde).

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)

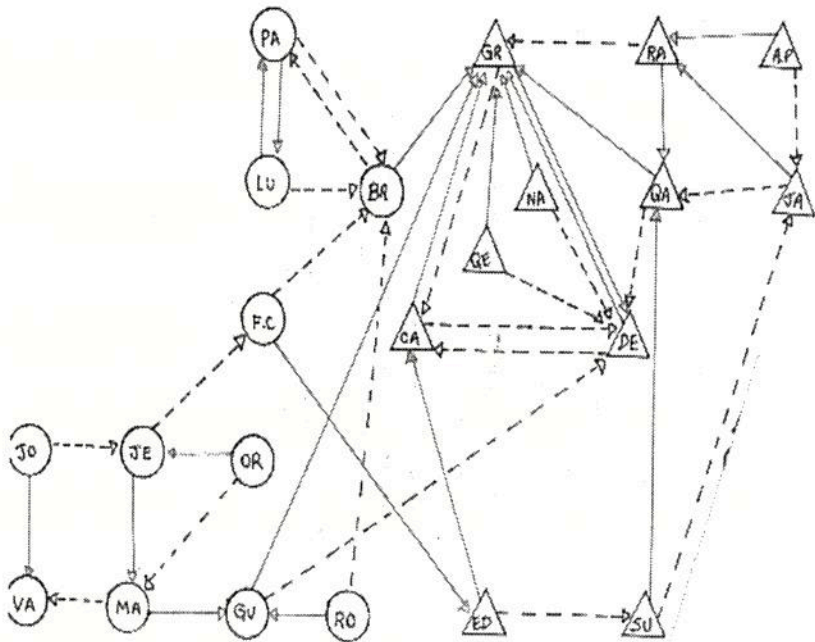


Figura 2 – Sociograma que representa a indicação de companheiros nas brincadeiras durante o horário de recreio (turma da tarde).

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 a 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 defi, defi, defi. 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.

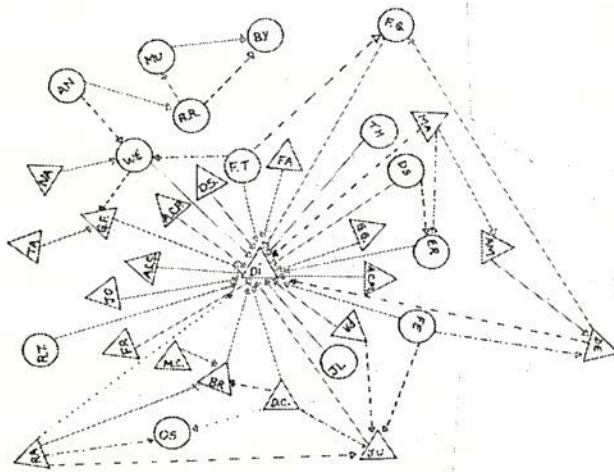


Figura 3 – Sociograma que indica nível de ajuda dentro da sala de aula (turma da manhã).

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.



Podemos perceber que a “DI” é indicada por quatro colegas (meninas) para participar das brincadeiras. Entre as quatro, três escolheram a “DI” como primeira criança a ser indicada (“PA”, “FR” e “NA”) e uma criança (“D.S.”) indicou a “DI” como sendo a segunda opção. Por sua vez, “DI” indicou para brincar a “JU”.

É interessante lembrar que, durante as entrevistas, “DI” afirmou que recebe indicação de ajuda da “JU” e da “DS”. E as duas afirmaram que realmente prestam ajuda a ela (como apareceu na Figura 3). E durante o recreio parece que ambas brincam juntas.

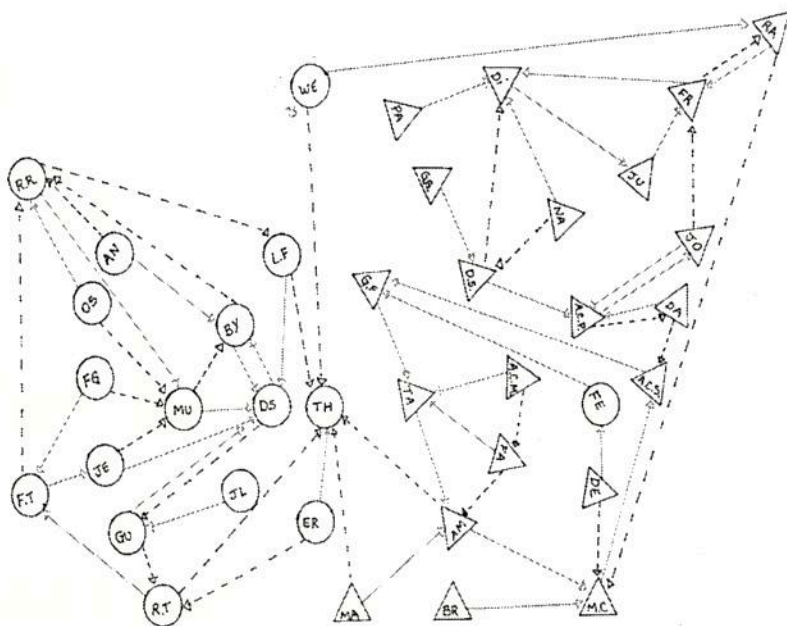


Figura 4 – Sociograma que representa a indicação de companheiros nas brincadeiras durante o horário de recreio (turma da manhã)

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

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.)

# PERSPECTIVAS DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM DEFICIENTES MENTAIS SOBRE A PROPOSTA DE INCLUSÃO NA REDE OFICIAL DE ENSINO<sup>1</sup>

Selma Feba TESINI<sup>2</sup>

Eduardo José MANZINI<sup>3</sup>

Uma das preocupações apresentadas pelos professores que trabalham com o deficiente mental é a questão da falta de articulação entre ensino regular e especial e o conseqüente desconhecimento por parte dos professores da Rede Oficial de Ensino, das necessidades e/ou dificuldades dos alunos matriculados em escolas especiais.

Com a elaboração e discussão da proposta da inclusão do deficiente na rede regular de ensino faz-se necessário verificarmos as expectativas dos professores que hoje atuam com o deficiente mental, visto que quando se trata de alunos com deficiência mental a polêmica “incluir em classes comuns” aumenta. Além de identificar as expectativas, a partir das verbalizações dos professores, talvez teremos subsídios para discutir e refletir sobre a atuação prática dos profissionais em salas de aula integradas.

Ferreira (1995) destaca que os limites hoje impostos aos deficientes não serão removidos apenas pela educação regular ou

---

<sup>1</sup> Trabalho final apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial, Unesp/Capes/Proesp 1997/1998. Marília.

<sup>2</sup> Professora especializada da Apae.

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



especial. O aspecto da localização física não é o fundamental em termos de integração. Apenas a colocação do aluno em um ambiente menos isolado não se assegura a integração e não se garante um ensino com certo grau de competência.

O problema das diferenças individuais e culturais poderá ser acentuado na escola regular e se não houver, principalmente, a competência do professor, todo o desenvolvimento do aluno ficará prejudicado pois, a escolarização comum, que significa a integração máxima do indivíduo deficiente na sociedade passa a ser segregadora no momento em que evidencia as diferenças relacionadas a alterações físicas e/ou comportamentais.

A Constituição de 1988, art. 208, prevê como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, não podemos idealizar a realidade do ensino regular, supervalorizando a integração física, ou compreendendo a escola como reforma única da transformação social.

Devemos levar em conta que as pessoas deficientes são discriminadas por conta do contexto social e não pela patologia que apresentam. É claro que a patologia altera o comportamento do indivíduo mas sua limitação depende do grupo coletivo.

Bartell (1980) diz que o que há de distinto em todos os indivíduos deficientes, e comum a todos eles, não são as suas próprias características, mas a resposta característica dos outros face a eles. E, quanto mais exclusivamente for o atendimento, maior o grau potencial de segregação.

Podemos notar que, cada vez mais, alunos com distúrbios psíquicos e/ou comportamentais são confundidos pelos professores com deficientes mentais. Esses indivíduos são encaminhados para escolas ou classes especiais em virtude de um déficit cognitivo que apresentam por não estarem participando efetivamente da vida escolar.

Porém, a escola inclusiva não implica agrupar alunos com desvios comportamentais com alunos deficientes mentais, nem tampouco tirar alunos da classe especial e colocá-los na classe comum .

Há necessidade de mudanças na política local, na concepção de educadores e, principalmente, na relação escola e família/sociedade.

O problema da integração não é somente do deficiente, é um problema de todos e, para que ocorra de forma eficaz, faz-se necessário a melhoria da formação dos professores da rede regular de ensino em relação às necessidades educativas especiais; a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, criando normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência – física, intelectual, social, emocional, lingüística ou outras - e; o desenvolvimento de uma pedagogia que se ajuste às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo.

A partir deste contexto é importante conhecermos o que os professores que atuam com deficientes mentais pensam sobre a integração desses alunos na rede regular de ensino e na comunidade que, muitas vezes, devido a determinados valores, se fecha às pessoas que lhe parecem não compartilhar das próprias características, habilidades e aspirações do grupo social.

Isso nos remete também a conhecer e analisar as concepções desse cidadão como o professor e ser social, que mantém contato direto com deficientes mentais.

### **Desenvolvimento do estudo**

Participou deste estudo uma equipe de dez professores que constituem o Programa de Reabilitação da APAE de uma cidade do interior de São Paulo. Este programa conta com uma equipe multidisciplinar – Pedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social e Fisioterapeuta – que realiza o trabalho, juntamente com os professores, para que o desenvolvimento global de alunos deficientes mentais ocorra de forma satisfatória. A faixa etária atendida pelo Programa de Reabilitação é de 7 a 14 anos, com classes estruturadas de 2 à 12 alunos, dependendo do grau de comprometimento mental de cada indivíduo.

O programa está subdividido em três níveis: Pré-Escolaridade I (crianças com maior grau de comprometimento), Pré-Escolaridade II e Escolaridade. Da escolaridade, que é o último nível do programa, os alunos com maior grau de habilidade cognitiva, após avaliação psicológica e pedagógica, são encaminhados para classes especiais da rede oficial de ensino. Os alunos encaminhados continuam recebendo os atendimentos necessários na instituição por mais um ano, com a finalidade de reforço.

Os alunos que não conseguem atingir um nível cognitivo suficiente para serem encaminhados e acompanharem a classe especial são remanejados para as oficinas do Programa de Habilitação na própria instituição.

Para atingir o objetivo proposto, foram realizadas entrevistas, na própria sala de aula do professor, em horário que os alunos estavam em atendimento externo (sessões de fisioterapia, psicologia ou fonoaudiologia), momentos esses que o professor encontrava-se disponível.

As perguntas eram abertas e tinham a finalidade de obter a opinião dos professores sobre a inclusão do aluno deficiente na rede oficial de ensino. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Após a leitura das transcrições das fitas constatou-se a importância de identificar verbalizações que eram significativas para o objetivo proposto, ou seja, foram selecionados unidades de análise que constituíram um conjunto de temas. As informações foram então agrupadas de acordo com o grau de semelhança que permeavam o tema discutido.

## **Resultados e discussão**

Baseada nessa forma de analisar as verbalizações pôde-se chegar a um conjunto de temas que revelaram: 1) concepções de deficiência; 2) concepção de inclusão; 3) papel e responsabilidades do professor na sala comum para receber o aluno deficiente; 4) condições e



critérios para que ocorra a inclusão do aluno deficiente mental na rede regular de ensino.

A seguir apresentaremos os temas e as respectivas verbalizações que os exemplificam.

## **1 Conceção de deficiência e relações com a inclusão**

Exemplos de falas:

*(ao discutir tipos de deficiência que deveriam ser incluídas)*

*“Não são todos os deficientes que podem acompanhar o grupo. Se por exemplo se pensar em uma criança deficiente mental moderada, seguindo uma escolaridade, ela poderá atingir um certo nível e depois não conseguir mais. Isso acaba desestimulando-a, pois a aprendizagem das crianças supera a de uma criança com deficiência e todos tem essa percepção. Mesmo não tendo raciocínio lógico perfeito, a parte de compreensão e, também através de experiências, os deficientes percebem até onde é o seu limite, a sua capacidade.” (P1).*

*“Acho que se o aluno tem condições ele tem que ir para rede oficial de ensino. Assim pelo menos o deficiente vai estar em contato com outras crianças, com outras pessoas.” (P3).*

*“Se o aluno é deficiente, isso tem que ser levado em conta porque ele é diferente, precisa de condições diversificadas para se desenvolver.” (P6).*

*“Se fosse somente a inclusão de alguns alunos com deficiência leve, seria mais fácil, mas com deficiência moderada será bem mais difícil.” (P8).*

*“Se a criança tem uma deficiência leve, ela pode estar sendo inserida, mas qualquer tipo de deficiência, numa sala numerosa é impossível trabalhar, pois os alunos não conseguiriam reter o que o professor passa.” (P9).*

*“Tem que ser analisado o nível da deficiência dos alunos, pois tem crianças que ainda conseguem acompanhar uma sala ao passo que outras jamais poderão frequentar uma sala de aula. Deve haver muito avanço na educação para se pensar em um deficiente na sala de aula.” (P10).*

As falas anteriores sinalizam que para os professores é possível realizar a integração, principalmente quando, segundo sua concepção de deficiência, o aluno tem condições de acompanhar a sala sendo que o aluno com deficiência leve seria o mais adequado. Parece que os critérios “tipo e grau” de deficiência seriam os mais importantes para realizar a inclusão. Porém, podemos salientar que a inclusão refere-se a colocação de todos os alunos sob o prisma da educação como um todo. Nessas falas fica a indagação: e aqueles alunos com deficiência mental moderada? Não seriam incluídos?

Podemos interpretar que, para esses participantes, a inclusão é importante, porém, na realidade, existem vários problemas direcionados à escola (salas numerosas) e aos próprios alunos (tipo e grau deficiência) que parecem impedir uma verdadeira inclusão.

## **2 Concepção de inclusão**

Exemplos de falas:

*“É interessante o contato dos deficientes com os normais.” (P1).*

*“Não dá para misturar as crianças normais com as deficientes porque você tem que dar mais atenção para aquelas que tem dificuldade e, os outros vão ficando para trás. Acho viável a inclusão nas salas especiais porque incluir nas salas comuns, com crianças normais, é muito difícil.” (P2).*

*“Não é porque a criança tem algum problema que vai viver sua vida toda dentro de uma entidade. Ela tem que conhecer outros meios. Para algumas crianças é viável a inclusão mas não para todas porque terá a discriminação das crianças da rede oficial de ensino.” (P3).*

*“A inclusão é viável, mas cada caso é um caso e se deve tomar algumas precauções pois a inclusão é um contraste muito grande que sociedade não está preparada para aceitar.” (P5).*

*“Acho que não é viável a inclusão. Considero que a discriminação é muito maior, principalmente por parte das crianças normais.” (P6).*

*“As crianças com diversos tipos de deficiência numa mesma sala, com certeza vai gerar a exclusão pois, uma criança com deficiência visual incluída numa sala comum já fica excluída por ser diferente.” (P8).*

*“Não acho que dá certo misturar deficientes físicos com deficientes mentais ou auditivos, pois cada um deve ser trabalhado de maneira diferenciada.” (P9).*

*“Considero que o aluno deficiente não deve ser incluído na rede oficial de ensino.” (P10).*

Sobre o “princípio da inclusão” constatamos um grande número de verbalizações sobre a dificuldade de se “misturar” crianças deficientes com crianças normais. Para a maioria dos professores a inclusão ainda é um processo que está longe de ser viabilizado, pois a sociedade não enxerga os deficientes como pessoas capazes de viver em conjunto com outras pessoas.

Nota-se em algumas falas que inclusão passa a ser sinônimo de integração na escola regular que tenha serviço de atendimento especializado, ou seja, os participantes não têm uma clara conceituação do que seja a proposta da escola inclusiva.

Dessa forma, na visão dos professores, mesmo a inclusão sendo importante, entende-se que ela é inviável no momento, pois a forma como o ensino na rede oficial de ensino está estruturado não proporcionaria o desenvolvimento destes alunos com deficiência e sim, poderia gerar mais discriminação e, conseqüentemente, evasão destes alunos da escola.

### **3 Papel e responsabilidades do professor na sala comum para receber o aluno deficiente**

Neste tema, pudemos verificar que, sob a ótica dos participantes do estudo, o professor da sala comum, por um lado, teria sua responsabilidade aumentada ao receber o aluno deficiente mas, por outro, não contaria com suporte técnico para desempenhar adequadamente o seu papel. Exemplos de falas:

*“O aluno não pode ficar somente sob a responsabilidade do professor porque o aluno não pode sair de uma instituição onde tenha apoio técnico e quando chegar na rede oficial de ensino ficar tudo nas costas do professor sobrecarregando-o.” (P1).*



*“É muito complicado para o professor ter um planejamento diferenciado numa mesma sala; os deficientes não vão acompanhar.” (P2).*

*“O professor deve ser auxiliado com um embasamento técnico, pois se o aluno for jogado para o professor como é feito atualmente, fica difícil a integração.” (P7).*

*“Acho que a inclusão é viável e importante mas, o sucesso deste trabalho dependerá de quem vai desempenhá-lo.” (P8).*

*“Não concordo com a inclusão pois, os professores que estarão com as crianças na sala de aula não estão preparados. Deve haver muito avanço na educação para se pensarem um deficiente na sala de aula. A formação atual dos professores não dá conta.” (P10).*

Podemos perceber uma preocupação muito grande dos participantes quanto a atuação dos profissionais da rede oficial de ensino. Segundo eles, a má preparação técnica e formação profissional, além da falta de recursos e de uma equipe técnica competente (psicólogo, pedagogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo), viriam prejudicar a inclusão do aluno deficiente na rede oficial de ensino, o que poderia ocasionar no fracasso desta proposta.

#### **4 Condições, critérios e dificuldades para que ocorra a inclusão**

Um das dificuldades mais claramente apresentada pelos participantes se referiu ao número excessivo de alunos nas classes comuns. Para outros seria necessário um número menor de alunos e um acompanhamento técnico. Exemplos de falas:

*“A inclusão é válida mas para colocar os deficientes numa mesma sala com 35 alunos é complicado. É necessário uma revisão quanto a HTP dos professores para que eles se preparem melhor. E, a inclusão depende ainda do suporte que será oferecido a esse professor – respaldo técnico, apoio teórico e prático.” (P1).*

*“Mesmo numa sala com um número menor de alunos é inviável se trabalhar, pois há necessidade de todo um acompanhamento psicológico, fonoaudiológico, ou seja, toda uma estruturação. Ainda o*

*trabalho tem que ser realizado individualmente com cada aluno, o que acaba não sendo um trabalho de grupo.” (P9).*

*Um dos participantes indicou como dificuldade a interação com alunos “normais”:*

*“Incluindo todos os deficientes mentais, eles ficariam excluídos porque a gente percebe que eles não tem o mesmo tipo de contato que as crianças normais e, na rede oficial de ensino seriam rejeitados.” (P3).*

Outros participantes indicaram outras condições que são apresentadas a seguir:

*“O pedagogo tem que ajudar o professor. Deve ter também psicólogo na escola para conversar. Tem que conversar com os pais e com as crianças da rede oficial de ensino para explicar o que está acontecendo. O professor deverá fazer dois planejamentos ou dividir: meia hora trabalhar com o deficiente e o restante do tempo com as outras crianças, pois o deficiente não acompanha o planejamento da rede oficial de ensino.” (P2).*

*“A proposta da rede oficial de ensino deve estar de acordo com a deficiência do aluno, porque muitas vezes o aluno não acompanha o que é proposto porque não condiz com sua capacidade. Tudo tem que ser revisto.” (P4).*

*“Devemos verificar se o ambiente é favorável, receptivo ao aluno ou se este será colocado na sala somente para cumprir a lei da inclusão, sem preocupação com o seu desenvolvimento.” (P5).*

*“As mudanças não podem acontecer da noite para o dia. Tem que ser algo a longo prazo e requer investimentos principalmente a nível profissional.” (P6).*

*“É necessário ter uma equipe técnica para apoiar o aluno e o professor.” (P7).*

*“É necessário a formação dos profissionais na área de deficiência e não só com magistério, que não dá embasamento para trabalhar com crianças deficientes.” (P8).*

Ao discutirmos sobre as condições necessárias para que ocorra a inclusão, é destacado, com bastante ênfase a importância do apoio ao aluno e ao professor de uma equipe técnica que venha auxiliar nas dificuldades encontradas e que possa traçar, em conjunto (professor

e equipe), caminhos que subsidiem o trabalho visando o desenvolvimento global do aluno.

Dificuldades como falta de planejamentos diferenciados, ambiente desfavorável, falta de conhecimentos aparecem como entraves para o êxito da inclusão dos alunos deficientes na rede oficial de ensino.

Alguns participantes indicaram como condição o processo de conscientização dos professores, a necessidade de planejamento, uma reflexão sobre a inclusão. Exemplos de falas:

*“Tudo tem que ser bem pensado, porque para se retirar uma criança de uma entidade e inseri-la na rede oficial de ensino para depois de um ano ela retornar, é muito complicado.” (P1).*

*“Devemos conhecer o trabalho dos profissionais da rede oficial de ensino para darmos sugestões e auxiliá-los, pois o vínculo professor versus aluno é muito importante para elaboração de um projeto que a criança acompanhe.” (P4).*

*“Devemos incentivar, promover a inclusão paralelamente com um trabalho de conscientização aos profissionais e a sociedade.” (P5).*

*“Tudo deve ser verificado: o trabalho e, principalmente os profissionais que realizarão o trabalho com os deficientes.” (P8).*

*“O professor que trabalhará com classes integradas deverá ter uma formação muito abrangente para lidar com os problemas que surgirão em sala de aula quanto a discriminação entre os alunos.” (P10).*

De forma geral, quando os participantes falam sobre condições para que haja a inclusão, percebe-se a importância atribuída a todo o processo pois, uma vez realizada a integração deste aluno na escola e na sociedade, não dá para voltar. Ou seja, não daria para ocorrer a volta a um sistema educacional mais segregado. Para tanto, salienta-se a necessidade de uma formação abrangente dos profissionais, para que possam realizar seu trabalho de maneira significativa com consciência e com sucesso.

Ainda verifica-se a necessidade de um trabalho paralelo, junto à sociedade, para que a escolarização do aluno deficiente não tenha um fim em si mesmo e sim possa render frutos em todos os âmbitos: sociais, culturais e econômicos.



## **Conclusões**

Podemos concluir que a maioria dos relatos sobre a viabilização do processo de inclusão dos alunos deficientes na rede oficial de ensino pautou-se sobre o momento inadequado para sua realização, uma vez que os alunos são vistos como pessoas 'incomuns', o que poderia prejudicar o trabalho que já está sendo desenvolvido com os alunos comuns. Isso ocorreria pela falta de preparação teórica e metodológica dos profissionais que atuam na rede oficial de ensino e ainda pelo descaso de autoridades para com o desenvolvimento dos deficientes o que não proporcionaria um atendimento eficiente de forma global (psíquica, intelectual, motora).

Um ponto importante e que merece destaque é que alguns dos participantes apontam a inclusão como uma necessidade para os deficientes, porém inviável no momento, devido a vários fatores, os quais poderiam desestruturar todo um trabalho desenvolvido em entidades que tem proporcionado grande auxílio no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Porém, não podemos perder de vista o ideal deste trabalho e deixar que a inclusão se torne um sonho que não virou realidade. Temos que apontar as dificuldades e traçar os caminhos para superá-las em busca de uma sociedade justa, digna e que respeite indistintamente todos os indivíduos que a compõem.

## **Bibliografia**

- BARTELL, N. R. *Psicologia da Criança Excepcional*, 1980.
- CARDOSO, M. C. F. Integração Educacional e Comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, vol. 1, n.º 1, p. 89, 1987.
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ESTADO DE SÃO PAULO. S.E.E. / CENP. Diretrizes da Educação Especial. São Paulo, S.E./CENP,1989.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba/SP, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**. São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, 1997.

OMOTE, S. et alli. Dificuldades e Perspectivas para a Habilitação em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, n.4, v. 2, p. 137-5145, 1996.

OMOTE, S. Perspectivas para a Conceituação de Deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, n. 4, v. 2, p. 127-136, 1996.

SILVEIRA, J.G.B. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

# REINTEGRAÇÃO DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: O PONTO DE VISTA DA FAMÍLIA E DO PRÓPRIO DEFICIENTE<sup>1</sup>

Adriana de Fátima Silva BRANCATTI<sup>2</sup>

Eduardo José MANZINI<sup>3</sup>

A adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento que envolve grandes mudanças bio-psico-sociais. Para muitos é considerada um período de crise que traz inúmeras reações familiares e sociais. Porém, talvez o fato mais marcante, é que esse período traz como característica básica a passagem da infância para a vida adulta. Nossa questão de estudo focaliza esse ponto: e se houvesse a ocorrência de um fato nessa fase do desenvolvimento que criasse um transtorno? Mais especificamente, e se esse adolescente viesse a sofrer uma acidente ou traumatismo físico adquirindo uma deficiência?

O conceito de deficiência tem sido bastante difundido. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1975 afirma que:

*“O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (Cit. Ribas, p.10).*

---

<sup>1</sup> Trabalho final apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial, Unesp/Capes/Proesp, 1997/1998. Marília.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Especialização.

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



Porém, existem diferenças emocionais e sociais bastante marcantes quando a deficiência é adquirida. Uma delas é a mudança abrupta de vida para a pessoa que se tornou deficiente. Tudo muda, sua relação com a escola, lazer, trabalho e, de imediato, as relações familiares.

No mundo atual aumentam os casos de deficientes físicos por causa de acidentes automobilísticos, armas de fogo, acidentes de trabalho e mergulhos em piscinas, rios e mares. Assim, de um momento para outro, a pessoa pode adquirir uma deficiência física por meio de um traumatismo.

Para Cruickshank e Johnson (1975, p. 160) :

*As deficiências físicas manifestam-se de várias maneiras e resultam de diferentes fatores, tais como: 1) anomalias congênitas, 2) infecção, 3) distúrbios metabólicos, 4) traumatismos e 5) causas diversas ou desconhecidas. Anomalias congênitas é o nome que se dá aos incapacitados devido a condições pré-natais ou imediatamente pós-natais. As infecções e os distúrbios metabólicos costumam manifestar-se durante períodos relativamente longos, na primeira infância e na meninice. Os traumatismos são causados por acidentes e choques súbitos. As incapacidades resultantes de causas diversas ou desconhecidas são muitas vezes as mais difíceis de diagnosticar. Estas cinco classes não se excluem mutuamente. Por exemplo, uma anomalia congênita pode existir concomitantemente a uma infecção.*

Uma deficiência adquirida, numa fase mais adiantada da vida, na adolescência, por exemplo, envolve a mudança de autoconceito e a pessoa passa a reformular suas crenças e valores.

Os fatores responsáveis pelo grau de reação emocional desencadeado pela aquisição de uma deficiência acontece em função do estilo de vida de cada pessoa, sua ocupação profissional e seus interesses. Ainda sobre esse assunto, Shakespeare (1977, p. 28) aponta para:

*“Uma série de reações reconhecíveis foi notada em pessoas que adquirem deficiências; todas essas reações são normais e naturais, em certa medida, mas podem causar problemas se forem excessivas ou durarem demais. Poderá ocorrer a negação, uma recusa em aceitar que alguma coisa está errada; isto é interpretado como modo do indivíduo se proteger inconscientemente de um choque demasiado*

*brusco, e tem sido assinalado naqueles casos em que a deficiência é adquirida de súbito.*

*Ansiedade e depressão ocorrem freqüentemente como reações à perda do eu anterior e de algumas aptidões anteriores. Outras reações que também se sabe ocorrem geralmente - em grande parte num nível inconsciente, sem que a pessoa esteja plenamente cônica do que está a acontecer - são a regressão, quando a pessoa age como alguém mais jovem, tornando-se talvez superdependente; o aumento do isolamento, quando a pessoa se torna exigente e intolerante das necessidades alheias, se estas entrarem em conflito com as suas; eliminação do contato com outras pessoas; crescente uso da fantasia, também como fuga para evitar encarar a realidade da deficiência; projeção, quando os sentimentos de inadequação da pessoa são desviados para outros e invertidos, de modo que ela vê as outras pessoas como as que a consideram inadequada; novas identificações, como a compra de coisas caras, ou a adesão a grupos considerados de elevado status, a fim de recuperar sua perdida confiança através de novas e impressionantes associações. Nenhuma dessas reações é inevitável e tampouco é provável que uma pessoa manifeste todas elas. Contudo, é usual observar-se em certo grau algumas dessas reações."*

Assim, como os demais, o jovem deficiente também passa por uma verdadeira revolução em sua vida, seu corpo se transforma, suas idéias se transformam, seus sentimentos se transformam. Ele também coloca um ponto de interrogação constante nos fatos e apresenta um descontentamento com as respostas oferecidas. Sonha com novos saberes, novas perspectivas e novas possibilidades.

Além de todas essas transformações com a própria pessoa outra também ocorre: a reestruturação familiar.

A necessidade de um estudo mais cuidadoso, tratando não apenas do deficiente, mas também do envolvimento familiar no que tange a reintegração do mesmo a sociedade é reafirmada por Glat (1994, p. 111):

*"A integração dos portadores de deficiências é hoje sem dúvida a meta primordial da Educação Especial, norteando desde as discussões acadêmicas até as políticas governamentais. Porém, apesar de ser freqüentemente ressaltado o papel fundamental que a família exerce*

*neste processo, as características desta relação ainda precisam ser investigadas com mais profundidade.”*

Este trabalho visa enfatizar a importância da posição tomada pela família quanto ao incentivo à reintegração, seja no âmbito escolar, afetivo, profissional ou social, por ter conhecimento que é ela o grupo social primário, responsável por boa parte da imagem que a pessoa deficiente tem de si mesma. Vejamos o que nos diz Ribas (1983, p. 42) sobre este assunto:

*“No conceito de reabilitação está incluída a parte física, a parte psíquica (emocional) e a parte social. Quando uma pessoa portadora de deficiência congênita ou adquirida por acidente entra num centro de reabilitação, a filosofia que a envolve é a de que ela é um ser humano que será reconhecido em sua totalidade. A reabilitação será portanto integral.”*

Entretanto para que a pessoa portadora de deficiência vá em busca desse recurso, da ajuda de profissionais, tem na maioria das vezes que existir o apoio, o incentivo da família.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo é o de identificar no relato dos pais elementos que possibilitem compreender o papel da família quanto à reabilitação da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como, identificar as mudanças ocorridas na vida de adolescentes que adquiriram uma deficiência nessa fase de desenvolvimento.

Os participantes eram jovens com deficiência física adquirida devido a acidentes, que estivessem dentro da faixa etária correspondente ao período da adolescência. Também participariam seus respectivos pais.

Os participantes foram localizados em uma clínica-escola de um universidade que presta atendimento em reabilitação.

Nessa ocasião foi entregue aos jovens um documento que deveria ser entregue a seus pais, convidando-os de maneira informal a participar das entrevistas na oportunidade mais conveniente para eles.

Todos os jovens entrevistados são paraplégicos, resultado de traumatismos (acidentes automobilísticos, tiros e quedas) como segue a caracterização.



M., tem 19 anos, cursou até a 2ª série do 2º Grau, sofreu acidente aos 17 anos. (tiro)

L., tem 19 anos, cursou até a 6ª série do 1º Grau, sofreu acidente aos 16 anos. (acidente automobilístico)

E., tem 19 anos, completou o 2º Grau, sofreu o acidente com 16 anos. (acidente automobilístico)

J., tem 20 anos, completando a 8ª série do 1º Grau, sofreu o acidente com 17 anos. (queda)

Mãe 1 – E. - do lar

Mãe 2 – M., empregada doméstica.

Mãe 3 – A, do lar.

### **Entrevistando os jovens com deficiência física**

Pôde-se constatar diante das respostas dadas pelos jovens que praticamente todos já haviam parado de estudar antes mesmo da ocorrência do acidente, o que nos mostra que eles não fogem dos dados estatísticos que indicam alto índice de evasão escolar entre os adolescentes. Verificou-se ainda que os jovens eram oriundos de uma classe social menos favorecida economicamente o que deve ter interferido na não continuidade dos estudos. Sabe-se que grande parte da juventude brasileira pára de se dedicar aos estudos para ingressar no mercado de trabalho cada vez mais cedo e que isto está intimamente relacionado com a situação financeira de sua família.

Um dado bastante sugestivo neste tema foi que os únicos entrevistados que prosseguiram nos estudos, o fizeram em razão da insistência de uma diretora de escola, de colegas, de professores e de familiares que os incentivaram efusivamente a retornar e dar continuidade a seus estudos. O jovem E. nos conta que voltou à escola de cadeira de rodas para fazer o terceiro colegial, e J. que foi um membro da sociedade que ao lhe estender a mão lhe ensinando noções de informática é que lhe motivou a retornar aos estudos. Cabe aqui ressaltar que esse era o objetivo principal deste estudo, ou seja, mostrar até que ponto o incentivo favorece o deficiente na sua retomada ao convívio social. No relato de E. ainda fica claro que ele foi muito bem acolhido

pelos colegas de sala e pelos professores. Este dado pode servir de estímulo a outros profissionais da educação, a outros familiares, e aos membros da sociedade, uma motivação para que saiam da posição estática (que aguarda a pessoa deficiente vir até ele) e passem a fazer o caminho inverso, ou seja, indo sempre que possível resgatar o cidadão.

Para muitos isso pode parecer utopia e certamente haverá um levante contra esta proposta, afinal é conhecido que os professores já tem problemas demais e que o tempo é curto para todas as suas atuais atribuições, porém, é certo também, que se pretendemos dar nossa contribuição para a sociedade teremos que de alguma maneira nos tornarmos mais atuantes, será preciso deixar os discursos de lado e partirmos para a prática. Claro que caberá ao Estado boa parte desta responsabilidade, deverá partir dele iniciativas que favoreçam, facilitem e promovam o encontro entre o cidadão que até o momento se encontra trancafiado entre as paredes de seu lar e o grupo social.

Não há como negar que a escola e todos os seus membros são agentes importantíssimos para propiciar a integração do deficiente, porém deve-se registrar que não basta fazer o resgate, levar o indivíduo a freqüentar as aulas, é necessário também preparar o ambiente para recebê-lo, cumprindo normas de apoio e segurança estabelecidas pela ABNT quanto à arquitetura, orientar os demais alunos da escola para aceitar e cooperar com o processo, conscientizar a comunidade escolar para que não haja ocorrências desagradáveis. É preciso ser previsível para evitar constrangimentos e a discriminação, o que acabaria por reforçar a exclusão.

Outra constatação feita mostra que as pessoas da sociedade agem como se a deficiência fosse algo que não faz parte do grupo, algo que não os atinge, algo que não merece atenção e muito menos exige sua participação.

O mais interessante é que quando respondiam a segunda questão, os próprios deficientes demonstraram que também pensavam e agiam como os demais membros da sociedade que hoje os ignoram, pois todos afirmaram que antes do acidente desconheciam os deficientes, uns disseram jamais ter pensado sobre o assunto, outros que sentiam

pena (porém não se manifestavam para ajudar), um alegou julgá-los incapazes, acabados e assim por diante. Ou seja, assim como a maioria das pessoas, não paravam suas funções para sequer pensar sobre o assunto, individualistas olhavam distraidamente para o que não fazia parte de seu círculo de amigos ou familiar. Olhavam, mas não viam. Quantos de nós não fazemos o mesmo, não nos deixamos atingir pelo que nos causa medo, tristeza ou aversão ?

Ainda nessa questão, que diz respeito a imagem que tiveram e tem da pessoa deficiente, os jovens entrevistados foram unânimes ao afirmar que após o acidente que os acometeu passaram a encarar o assunto de maneira totalmente diferente, verificando na própria carne que, parafraseando um deles, “o deficiente não é carta fora do baralho”, ou seja, faz parte do jogo e também tem sua função no conjunto.

Quando perguntado sobre como haviam recebido a notícia e informações sobre sua condição física após o acidente todos disseram ter recebido a notícia sobre o fato de estarem paraplégicos alguns dias mais tarde, de forma fria, sem detalhes, sem indicação de recursos ou providências a serem tomadas. Outro elemento do relato que merece destaque é que nenhum deles teve nenhum tipo de acompanhamento psicológico, a notícia lhes foi dada sem nenhuma preparação prévia. Todos demonstraram que foi muito difícil aceitar essa nova realidade. Esse quadro nos remete a discutir as condições de saúde oferecidas na nossa sociedade. Assim, profissionais como psicólogos para atuarem em situações dessa natureza tornam-se imprescindíveis. O acompanhamento ao cliente e a família tornaria a situação, senão menos dolorosa, mais fácil para enfrentá-la.

Verificou-se que a informações mais recebidas foram fornecidas, principalmente, pelos fisioterapeutas, mas que ainda assim gostariam de receber maiores esclarecimentos.

A quarta questão pretendia saber sobre o relacionamento com os pais após o acidente e os jovens disseram que não houve alteração, que nada mudou em relação a antes do acidente. Porém, já ao responder a quinta questão quando lhes foi perguntado sobre a expectativa dos pais sobre o futuro deles, eles demonstraram justamente o contrário.



M. afirma categoricamente que não está havendo interesse algum por parte dos pais em relação a seu futuro, L. diz que está “tudo na santa paz, ninguém fala nada, não comenta nada”. E. também diz não dialogar sobre esse assunto (deficiência). Não precisa muito esforço para perceber que as famílias parecem querer fugir, tentando não encarar o fato e a deficiência que se instalou. J., por sua vez, diz que ao voltar a estudar não pôde contar com o apoio do pai que não acredita que ele vá fazer uso disso.

Na sexta questão, ao investigar sobre as atividades profissionais, a resposta foi uma sonora negativa, não estavam trabalhando, ou porque não encontravam ninguém para lhes oferecer oportunidades, ou porque quando encontravam os salários eram ínfimos. Todos entretanto confirmaram a importância do trabalho na vida do deficiente e atribuíram como ponto principal a profissão para os manter ocupados, preenchendo suas mentes, ocupando o espaço que o desempregado costuma preencher com rancores, mágoas e frustrações. J. destaca em seu depoimento a importância do trabalho como realização pessoal.

Sobre as atividades esportivas, embora não praticassem nenhum esporte, a maioria reconheceu seu valor, como meio para atingir maior independência, para desenvolver pensamentos saudáveis, para favorecer a saúde e a integridade físicas. Apenas o E. disse jamais ter pensado nos esportes como uma possibilidade para o paraplégico.

A última questão pretendia descobrir sobre as atividades cotidianas do deficiente. As respostas, na realidade num breve comentário, os jovens descreveram uma rotina desmotivada e acomodada. Do quarto para a sala de TV., umas voltinhas pelos arredores da casa e só, dia após dia, após dia. A monotonia se quebra quando vão para as sessões de fisioterapia, que ocorrem três vezes por semana, constando de uma hora e meia cada sessão. J. destacou suas idas ao sítio, pois lá se distrai observando a natureza.

## Entrevistando as mães

Nas respostas referentes a primeira pergunta, as três mães, que gentilmente aceitaram participar deste trabalho, salientaram que o momento da notícia sobre o prognóstico foi um dos mais complicados.

*mãe 1 - "Na época que aconteceu o acidente, eu procurei falar com o médico, saber quais seriam as possibilidades dele e o médico já desenganou, disse que não tinha nenhuma, disse que só se fosse por milagre..."*

*mãe 2 - "Eles foram assim secos, eles chegaram pra mim e falaram, ele não vai andar mais e pronto, não entraram em detalhes."*

*Mãe 3 - "Em ninguém, achei em ninguém..."*

O momento da notícia sobre esse tipo de acidente parece ser complicado para os profissionais da saúde como para os pais. Por um lado, os profissionais muitas vezes carecem de prognósticos precisos, alguns são menos hábeis para passar as informações, alguns são residentes em processo de formação profissional. Por outro lado, os pais encontram-se ávidos para informações, necessitam lidar com as possíveis perdas, encontram-se desestruturados. Esse quadro faz do momento da notícia sobre o acidente um dos mais dolorosos e marcantes durante todo o processo de internalização de mudança abrupta da vida dali para frente.

A mãe 1. Citou a AACD e seus profissionais como importantes colaboradores para o enfrentamento dos problemas pertinentes à deficiência que se instalou em seu filho.

Na segunda questão pretendia-se saber se o relacionamento com o filho, após o acidente, mudou. A seguir algumas respostas:

*mãe 1. "Mudou bem, antes ele era um menino que trabalhava, tava sempre se divertindo...Ele tá com uma temperatura meio nervosa e as vezes a gente também tá, então se desentende assim, coisinha simples, mas não é coisa séria e nem de se levar a sério."*

*mãe 2. "Mudou, mudou muito, muito. Mudou que ele é muito nervoso e eu também. Tem dia que a gente briga mesmo. Ele e eu também ficamos mais nervosos, tem dia que eu tô uma pilha e ele também tá*

*igualzinho. A gente não pode se olhar, mas não é sempre não, é de vez em quando, mas mudou muito, mudou bastante. Agora eu acho que protejo mais, até de ele sair ali embaixo eu já fico... é que eu assustei né."*

*mãe 3 - "Não, tá o mesmo."*

Pelas falas podemos identificar que o acidente trouxe mudanças no relacionamento. Segundo o relato de duas mães o "clima" em casa parece ser o de "nervosismo". Talvez o termo "revolta" ou "frustração" sejam mais adequados para descrever o relacionamento estabelecido. A perda de uma condição de saúde pode levar a sentimentos dessa natureza (Novaes, 1975).

Na terceira questão, referente à formação cultural e profissional, pretendia-se descobrir se a família valorizava esse aspecto e se agia incentivando ou desmotivando o processo.

*mãe 1. - "A formação escolar dele ficou um bom tempo parada. Ele não tinha condições de se desenvolver mais em nada. Mas aí depois de um bom tempo a dona F. se dispôs a ensinar um curso de informática para ele. Aí melhorou né?, porque ele fez o curso, conseguiu superar alguma coisa, depois estudou o ano passado, aí as professoras falaram para ele que o telecurso seria mais fácil para ele. Porque grava as aulas e estuda em casa pelo vídeo. Aí ele se animou mais com o estudo."*

*mãe 2 - "Eu tenho muita vontade que ele arrume um emprego, alguma coisa para ele fazer, porque ele não faz nada, ele fica aqui 24 horas por dia...Ele estava no 2o. colegial, eu sinto, eu queria que ele tivesse algum trabalho para ele,... Todo lugar que eu vou, batem a porta na minha cara."*

*mãe 3 - Ele não quer estudar. Ele se cansa muito de ficar na cadeira de rodas. Era bom que ele estudasse e trabalhasse, seria bom porque descansava mais a cabeça dele, mais uma ocupação que ele tem."*

Percebe-se de imediato nos depoimentos que a vida escolar sofre uma parada, como se devesse haver um tempo para estabilização, para uma retomada de objetivos. Apesar de as mães acharem importante o trabalho percebe-se que não são todas que agem como relata a mãe número dois. Pode ocorrer de a família cair numa inatividade, como que se buscasse forças para enfrentar o problema e,



se este momento não passar, pode ficar estabelecido uma posição de acomodamento, sem pretensões futuras, sem objetivos. Nesse sentido é importante a ajuda profissional à família para enfrentar esse momento da crise, para superar essa fase, para orientar em novos rumos, para buscar estudo ou colocação profissional e retomar o convívio social.

Sobre os relacionamentos sociais e afetivos dos filhos, coletamos os seguintes depoimentos das mães:

*mãe 1 - "Ah ! Eu sinto assim que ele quer um pouco a liberdade dele, mesmo que ele queira se enturmar com os amigos ele não tem mais facilidade de sair, passear com os amigos, porque existe algumas dificuldades. Mas sobre as amizades dele, são as mesmas e até um pouco mais. É bom o relacionamento dele com os amigos, com as pessoas."*

*mãe 2 - "Ele tinha namorada, ela abandonou, ficou pior. Por isso que é o nervoso dele, ele gosta muito dela e ela abandonou ele. Ela com três meses, ela desistiu. Vem bastante menina colega dele, que gosta dele mesmo, só que ele não se interessa. Tem só dois amigos, mas eu preferia que nem tivesse, porque quando sai junto assim não gosto sabe. Ele nunca teve muitos amigos não, mas um pouco afastou né. Em compensação, vem mais gente que eu gosto, que a gente gosta. Gente melhor, melhor assim ... pessoas da igreja, de várias igrejas que vem né."*

*mãe 3 - "Tem bastante amigos, os amigos vem direto aqui. Tem até umas paquerinhas que vem aqui. Eu gosto de ver ele paquerando."*

Podemos perceber que a vida social dos filhos parece ser restringida dentro do ambiente da casa. Apenas um dos filhos sai com amigos. As amizades são variadas. Na fala da mãe 2, fica evidente que ela recebe os colegas e as garotas em casa, porém não parece satisfeita com as companhias do filho. Porém, o que mais fica salientado é a questão da locomoção, ou seja, a oportunidade de acesso a ambiente alheio ao lar.

A quinta questão versava sobre as práticas esportivas e o que cada uma pensava sobre o assunto. Verificou-se que os jovens não praticam e que as mães gostariam que os filhos fizessem alguma atividade física ou desportiva. Entretanto cabe ressaltar aqui que

nenhuma delas demonstrou estar tomando alguma atitude para propiciar ao jovem o contato com os esportes. O motivo parece estar relacionado com a situação financeira da família, além das dificuldades de se encontrar este tipo de atendimento profissional dedicado aos deficientes.

Na sexta pergunta, investigou as mudanças das atividades profissionais e sociais das mães após o fato de o filho ter se tornado deficiente.

*mãe 1 - "Depois que aconteceu o acidente a gente tem que tá sempre próximo dele, mais preocupação. Até pra mim trabalhar tinha menos liberdade, a gente tava sempre no serviço preocupada com ele. Sempre foi mais difícil."*

*mãe 2 - "Minha vida ... Minha vida virou uma confusão que você nem imagina, nossa! Modificou tudo, ficou muito corrido. Ainda que agora eu estou tendo mais tempo, estou me acostumando...eu tô conseguindo me acostumar, mas a gente que é mãe não acostuma. Você acostuma, você não aceita, é isso aí. O meu relacionamento com o marido até que melhorou."*

*mãe 3 - "Não. Só o trabalho, eu não posso mais trabalhar, parei de trabalhar pra cuidar dele."*

Nos relatos identifica-se a dificuldade apresentada por essas mulheres em manter os seus empregos após o ocorrido. As mudanças foram sentidas e incorporadas e para uma delas (mãe 3) não houve possibilidade de retomar a vida profissional.

A sétima questão indagava sobre a relação com os outros filhos e todas disseram que conseguiram contornar as dificuldades e dedicar atenção aos outros filhos.

A última pergunta tinha o interesse de dar a oportunidade às mães de dar sugestões à outras pessoas que possam vir a enfrentar esse mesmo tipo de situação. Percebeu-se que a religiosidade é muito destacada, a fé em Deus parece confortar, dar alento nos momentos difíceis. As mães respondem ainda que é preciso buscar informações com bons médicos, com outros pais de deficientes, para tentar compreender e dar um atendimento de melhor qualidade aos filhos.

Um fato que sinto a necessidade de deixar registrado é a não presença de depoimento dos pais dos adolescentes. O que ocorreu é que por um motivo ou por outro, todos os pais não aceitaram participar das entrevistas, o que nos remete a supor que as mães ainda arcam com boa parte da responsabilidade no cuidado com os filhos.

## **Conclusões**

Através da análise das entrevistas com quatro adolescentes e com as respectivas mães, pôde-se constatar que a reintegração dos jovens deficientes depende mais da transformação do coletivo do que dos interesses individuais, pois em vários depoimentos ficou visível que há o desejo de retomar ao convívio e as práticas sociais, tanto por parte do deficiente como de seus familiares, porém para a efetivação deste objetivo é necessário uma reestruturação dos ambientes, para possibilitar, no mínimo, o acesso físico. Pode-se citar, como exemplo, a eliminação de barreiras arquitetônicas nos clubes, nas escolas, nos ambientes de trabalho.

Para receber esse jovem é preciso reconhecer necessidades típicas de sua idade, já que a adolescência apresenta numerosas transformações biopsicossociais, que ocasionam em geral conflitos, dúvidas, medos e frustrações. Assim, todos aqueles que convivem com os jovens de certa forma precisam ser devidamente preparados, para evitar que este período se torne prolongado e penoso demais. É necessário aproveitar o fato de que o jovem busca sua identidade, transmitindo à ele conceitos de cidadania e boa convivência social, promovendo um retorno à sociedade mais tranqüilo e proveitoso.

A escola também tem a sua responsabilidade, é através da formação acadêmica que esse sujeito terá acrescidas suas chances de conquistar sua ascensão tanto no campo profissional, social ou interior, após o processo maturativo. Para tal, percebemos que os estabelecimentos de ensino deveriam se preparar para receber esse jovem, propiciando um ambiente adequado, com a finalidade de manter o aluno com interesse, motivado e feliz.



Outro fator que dificulta o retorno do jovem deficiente diz respeito ao fato de que aquele que adquire uma deficiência física, devido a acidente, requer ser reconhecido como alguém carente de uma compreensão diferente, pois nos casos mais simples, precisa alterar o “conceito do eu” e nos casos mais graves, quando ocorrem grandes incapacidades, terá que adquirir um autoconceito totalmente novo. Essa pessoa tem que reformular a sua percepção de si mesma e do que pensa ser a percepção que os outros tem dela. É comum a sociedade analisar o deficiente apenas pela sua dificuldade ou impossibilidade no desenvolvimento de tarefas, não o reconhece mais pelas suas habilidades e isso obviamente produz angústias e frustrações, sentimentos que poderão nutrir nele a vontade de isolar-se, desistir da luta.

Analisando o ponto de vista dos adolescentes que participaram deste trabalho verifica-se que todos admitem ser o trabalho um dos elementos principais para se reintegrar à sociedade, o que nos leva a admitir que se faz necessária uma intervenção das autoridades junto aos empresários, aos comerciantes e às demais pessoas para que estudem juntos uma forma de solucionar essa questão, dando oportunidades aos deficientes de conquistar uma colocação no mercado. De imediato, seria viável promover cursos de formação e capacitação para esses jovens para torná-los mais aptos a concorrer a uma vaga.

Outro item levantado pelo grupo diz respeito ao esporte, boa parte demonstrou interesse nessa área, mas para que isso ocorra será preciso suprir a falta de profissionais e ambientes bem equipados para que essa prática possa ser desenvolvida de maneira segura e eficiente, dando chances aos deficientes de mostrarem do que são capazes, dando-lhes possibilidade de serem reconhecidos pela sociedade em função de seus potenciais.

Para os jovens a educação também tem um papel importante no que tange a sua reintegração, entretanto percebe-se que os deficientes precisam ser motivados para voltar à sala de aula, talvez por um incentivo financeiro, em forma de bolsas de estudo, custeadas pelo governo ou por iniciativas privadas, além de um estímulo vindo de fora para dentro, vindo da escola e da sociedade: o resgate do cidadão. O jovem valoriza a escola, mas teme não ser bem recebido, ser

marginalizado, sofre por medo de não ser aceito. Para que ele queira enfrentar esses receios, será preciso que a sociedade mostre, através de gestos e atitudes, que está disposta a lhe receber.

Ao analisar a entrevista das mães pode-se verificar praticamente as mesmas aspirações e as mesmas necessidades, o que nos faz concluir que está em todos nós uma parcela de responsabilidade para que no futuro, esses e outros jovens na mesma situação, possam desfrutar de todas as coisas que os ditos “normais” já possuem, entre elas o acesso aos ambientes escolares, profissionais e sociais.

### **Referências Bibliográficas**

- CRUICKSHANK, W. M., JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. v. II. Porto Alegre: Globo, 1975, p.160., p.174., p.208.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996, p.111.
- NOVAES, M. H. **Psicologia Aplicada à Reabilitação**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975, p.33.
- RIBAS, J. B. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.10.
- SHAKESPEARE, R. **Psicologia do deficiente**. Rio de Janeiro: Zaar Editores, 1977, p. 19, p.28.





# CRIANÇAS ESPECIAIS NA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>

Ana Helena Ferreira BARROS<sup>2</sup>

Eduardo José MANZINI<sup>3</sup>

*“Nesta sociedade não há lugar para atitudes como ‘abrir espaço para o deficiente, ou aceitá-lo’, num gesto de solidariedade e depois ir dormir com a sensação de ter sido muito bonzinho. Somos apenas, e isto é o suficiente, cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser”. (Werneck, 1997)*

## Para começo de conversa

Freqüentam a Rede Municipal de Ensino na qual trabalho, cinco crianças com deficiência que participaram do “choque” de abertura no ensino regular, iniciando a inclusão de crianças especiais nas unidades.

Essas crianças foram bem recebidas apesar da grande dificuldade em saber como lidar com elas. Dentre elas, três são portadoras da Síndrome de Down, que têm como características físicas, traços marcantes como olhos oblíquos, sorriso exacerbado, hipotônicos, mãos

---

<sup>1</sup> Trabalho final apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial –Unesp/Proesp/Capes. 1997/98.

<sup>2</sup> Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Presidente Prudente.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp – Campus de Marília e Orientador do presente trabalho.

com dedos arredondados. Estes traços, à primeira vista, também as rotulam como crianças que nunca irão aprender a ler ou escrever, que serão incapazes de se comunicar, de participar da vida social.

Este é o estigma que ronda a nossa sociedade. Apesar de várias campanhas na TV, tais como a da cantora Daniela Mercury e “seus amiguinhos da rua” e também a de “Carlinhos e seu amiguinho”: Carlinhos nada todos os dias, seu amiguinho, a sociedade ainda está mal informada sobre as características e potencialidades da pessoa com deficiência. Campanhas como estas trabalham o preconceito sobre os portadores da Síndrome de Down.

Hoje, já vemos crianças com Síndrome Down competindo em natação, como no seriado também da TV: “Caso Mulher”. Paulinha é um dos vários outros casos do Brasil, como também o é aquele jovem Down que toca piano muito bem.

Assim começa a ser divulgado o que os portadores da Síndrome de Down são capazes de fazer. Podem ser pianistas, nadadores, padeiros, pintores e muitas outras coisas mais.

*“O meu vizinho tem muitos brinquedos, não sei porque sua mãe não deixa ele brincar com a gente. Diz que ele é diferente, mas não vejo nada de diferente nele. Ele anda descalço igual a nós, chuta bola como nós, chupa sorvete do mesmo sabor que nós gostamos.*

*Ah! Ele também gosta de animais. O cachorro dele é um poodle e o papagaio dele fala como todos os outros, até palavrão!*

*Outro dia ele estava jogando futebol e teve vontade de fazer xixi e foi fazer atrás da árvore como a gente faz”. (Conversa de grupo).*

Como se vê, o Down é igual a todas as outras crianças. Claro que cada qual tem suas habilidades específicas, como todos os outros. Uns fazem melhor ou mais rápido. Isto, na verdade, não importa. O que importa é que eles fazem.

Se eles não aprendem de maneira igual aos outros, devemos ensiná-los de modo diferente, de maneira que eles possam aprender. Que bom que as pessoas são diferentes, por isso estamos em harmonia nos grupos! Segundo Claudia Werneck, a relação de amizade

com uma criança deficiente é sempre uma relação de troca como outra qualquer.

### **Relato de experiência com integração de crianças especiais**

No ano de 1997 eu tive oportunidade de trabalhar como Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Presidente Prudente.

Em abril de 1997, em uma das unidades onde se trabalha com pré-escola, que comporta mais de 200 crianças na faixa etária de 04 a 07 anos, foi colocada em uma classe de Pré I, uma “pessoinha” maravilhosa, que com poucos anos de vida e em poucos dias na unidade, modificava toda a sua estrutura. Fez, na verdade, um grande rebuliço.

Prestem atenção ao que vou relatar:

A Secretaria, lugar de eficientes secretárias e recepcionistas formais e precisas, foi o lugar escolhido por ele para colocar o colchonete para dormir. Ele dizia: - “Agora Fulano A dormir aqui”, e elas todas corriam e colocavam o colchonete para ele com a maior atenção e carinho pois ninguém desejava contrariá-lo. Ele é bonitinho, sorridente e manda logo beijinhos. Ah! Como ele é fofinho!

Só que 5 minutos depois, ou mesmo antes, lá estava o “fofinho”, correndo pela unidade afora e uma porção de adultos atrás dele.

Viva a vida! Viva as brincadeiras! Que baita confusão! Alegria x Desorganização! O que fazer?

E o lugar dele na sala de aulas, sempre vazio!

- Fulano, fulano, você precisa voltar para a classe. Pegavam na mãozinha de pregas dele e lá iam conversando até a sua classe. E ele só ria muito e com a mãozinha de pregas puxava a perna dessa pessoa para que abaixasse até ele e a beijava no rosto.

A unidade autoritária, cheia de regras e limites foi por água abaixo, pois apenas um portador da Síndrome de Down no meio de 100 ou mais alunos não Down modificou sua estrutura interna.



Vem enfim da Secretaria, os pedidos de orientação: “O que fazemos? Nós o amamos, mas não estamos conseguindo fazer com que ele fique na sala de aulas”.

Não parava quieto na carteira como os outros. E lá ia o Fulano, forte nos seus desejos, a brincar e andar pela unidade, fora das normas estabelecidas.

Certo dia, passando pela cozinha, notou a porta aberta. Lugar de grandes panelas, facas, fogão enorme, industrial.

A pequena criança, de apenas 4 anos, entrou este novo lugar, ainda totalmente desconhecido. Começou a exploração do ambiente, quando, de repente, apareceram várias cozinheiras, de físico bem forte, altas, gordas e robustas perto do pequeno menino.

*COZINHEIRAS: Fulano A, o que quer aqui? Aqui é perigoso e tem fogo ligado. Vamos para fora.*

*CRIANÇA: Fulano não, Fulano não quer, respondeu o menino.*

*COZINHEIRAS: Vamos sim, senão eu chamo a Diretora.*

*CRIANÇA: Fulano A não. E balançava a cabeça.*

O menino sedutor ainda não havia conquistado estas fortes funcionárias. Mais uma vez estava testando seu forte poder de conquista.

Veio a mais autoritária pegar na mãozinha, e qual foi a reação de Fulano A? Fazer esta inclinar o seu corpo em relação e ele para beijá-la no rosto.

Pronto! Foi o suficiente. Apenas um beijo para sua conquista ser realizada. Mais um ambiente comprado com um gesto comum do menino diferente. Do menino Down.

Nessa unidade como em todo o lugar onde se encontram muitas crianças, o horário e as regras devem ser cumpridas, mas isto não acontecia mais pois o Fulano A, menino sedutor e carinhoso, não só desestruturou toda a unidade, como ensinou algo muito comum e necessário: afeto e amor.

De todos os relatórios que da unidade chegavam, nenhum deles chegou às minhas mãos, ou melhor, ao meu conhecimento, que constasse algum comunicado de rejeição à criança, mas sim buscando soluções ou orientações sobre como controlá-lo em suas novas descobertas e explorações do ambiente.

É claro que para a professora foi desagradável e frustrante, pois ela conseguiu através de conquistas colocar limites em sua “turminha”, mas com “fofinho” diferente Down, não!

O que fazer? Quem consegue ficar bravo, com uma carinha redonda, olhinhos puxados, sorriso largo, olhando para ela com toda a inocência do mundo?

A professora tentou de tudo para que ele ficasse na sala de aulas, mas só conseguiu por poucos minutos. Por exemplo, nos dias em que a atividade era colar milho e feijão, ele começava a fazer, mas logo parava, largava para lá. Aí a professora tem que afastar os amiguinhos, pois eles vêm fazer a tarefa para ele e acabam deixando-a pronta.

Se não bastasse isso, ainda tem o irmão gêmeo dele, que já vem de casa como mais velho, protetor e ele aproveita todas estas vantagens e acaba fazendo exatamente o que quer, ou seja, o seu desejo.

Mas não posso deixar de relatar suas saídas de situações embaraçosas, ele logo pede para fazer xixi e corre para o banheiro, mesmo sem ter vontade. Chega ao banheiro e nada de vontade, mas é mais uma saída deste menino diferente.

Este é o Down que deu abertura para os outros Down que entrarem nesta unidade.

Os seus pais, desde o seu nascimento, vêm trabalhando para o bem estar do filho. Isto não quer dizer que não tiveram dificuldades no início. Parabéns pelo trabalho!

Nesta mesma unidade foi matriculado mais “um diferente”, isto é Down. Lembrando o livro de Cláudia Werneck, “Down na Escola”, pude observar suas semelhanças e diferenças.

Este mais novo Down na unidade é de personalidade completamente diferente, infelizmente não tão alegre como o primeiro Down, mas com a mesma Síndrome.

Fulano B. é um menino bravo, desconfiado, bastante emburrado. Chutava todas as outras crianças que dele se aproximavam. Agressivo na unidade e também na APAE onde faz terapia e acompanhamento mais específico, sendo a unidade, local para atividades lúdicas.

Junto com o famoso sedutor, aos poucos foi se entrosando na unidade.

Estes demoram mais nas organizações espaciais, mas as adquirem, como também alcançam êxito nas atividades de motricidade fina.

Hoje, após um ano e meio, a unidade volta às suas regras diárias, atividades quotidianas e junto a estas atividades constam mais três crianças diferentes, portadoras da Síndrome de Down.

O Fulano C é também uma “pequenhinha” pequena, com poucos anos de vida e muito querida. Sua família vem trabalhando positivamente desde o seu nascimento. Na primeira fase, o choque. “Por que com eles?”, se nada tinham feito de mal. A verdadeira decepção, que é muito comum, acontece a quase todos os pais de portadores da Síndrome de Down e outras Síndromes. Depois, é claro, vem a fase de ir em busca das necessidades da criança: estimulação precoce, desenvolvimento terapêutico com a fonoaudióloga, psicóloga, trabalho familiar, adaptação do casal, adaptação e horário da criança. Tudo é novo com sua criança.

O pai, um pouco revoltado, calou-se para o mundo. A mãe, primeiro se chocou, mas conseguiu logo aceitação e imediatamente foi em busca do que seria melhor para seu filho. Foi então, segundo ela (SIC), que encontrou outras mães, também de Down e começaram a se reunir para conversar, trocar idéias. As que já tinham passado por esta fase, auxiliavam as outras mostrando novas esperanças no desenvolvimento da criança e assim reuniam-se sempre, juntamente com uma psicóloga, para direcionar e apoiar o grupo de mães.



Ah! Mães, mães, e os Pais?

É uma pergunta muito forte, pois o choque é para eles também. O que as mães sentem é bem provável que eles também venham sentir. Como saber? Eles, ou melhor, o pai do Fulano C, teve como reação, fugir da situação. Nada significava para ele. Ele precisava trabalhar e voltava cada vez mais tarde para casa e a cada vez tinha menos assunto, menos diálogo, menos compreensão.

Triste sim, até que um dia, ele chegou em casa e viu o filho engatinhando. Começou a prestar mais atenção e viu o filho comendo, assim foi notando que seu filho começava a fazer uma porção de coisas, como até mesmo chamar por ele: Papai.

E esses são os pais do C que frequenta uma das unidades. Ele é muito, muito expressivo, determinado em seus desejos. Rosto livre e alegre, até mesmo seu cabelo tem um corte especial, de acordo com sua vontade.

Este respeito é admirável em sua mãe. Sua vontade é mesmo respeitada e realizada, dentro dos limites e perigos. Relata ela, que ao entrar no barbeiro, ele foi explicando que seu corte de cabelo seria semelhante ao do pai. E este detalhe deu a essa criança um toque bastante informal, deixando-a ainda mais livre e mais respeitado, mostrando claramente sua individualidade.

Já é uma criança diferente, ou seja, um Down e um Down que tem desejos, curiosidades, com sua personalidade totalmente extrovertida, contagiante, conquistando com muita facilidade os coleguinhas.

Quando o conheci, pude observar sua curiosidade, a necessidade de explorar as salas de aulas. Na Secretaria, em segundos, descobriu a máquina de escrever e logo começou a manipulá-la com uma expressão de vida no olhar e rindo de felicidade pela descoberta.

Demonstra ser muito amado pela família e não apresentou dificuldade na convivência com as outras crianças.

Faz a parte lúdica na unidade e escolaridade e terapia na APAE.

Conforme se nota pelos relatos, apenas um dos portadores de Síndrome de Down apresenta maior dificuldade no relacionamento com outras crianças e o Fulano A foi quem abriu caminho para os outros Down serem aceitos com mais facilidade.

Outra criança excepcional o Fulano D é um P.C., ainda com 7 anos e meio que veio de uma instituição que realizou um bom trabalho, estimulando-o para freqüentar ensino regular.

Foi matriculado, mas não foi possível observá-lo pois só freqüentou 15 dias.

Seu primeiro dia mexeu bastante com a professora, pela insegurança que sentiu, pois nunca havia lidado com P.C. em sua vida. Já as crianças, mesmo no primeiro dia de aula, conversavam com ele sem que fosse necessário explicar “por que ele é assim?”

Muito alegre, quando chamado à lousa para qualquer atividade, ele ia rolando pelo chão.

A professora teve muitas dificuldades em enfrentar estas situações. Já a orientadora encarou o engatinhar de D. com a maior naturalidade.

Poucos dados tenho a relatar sobre D. pois sua mãe não teve condições de levá-lo à escola com freqüência, entre outras variáveis.

A respeito da quinta criança o Fulano E., só foi discutida a sua doença, ou seja, a Síndrome de Rett, pois justamente neste ano de 1998 sua mãe a retirou da unidade não sendo possível realizar a observação. Ainda assim, através de relato feito por profissionais que haviam trabalhado com ela durante o tempo em que permaneceu na unidade, relatamos os dados abaixo.

E. é uma criança portadora da Síndrome de Rett. Por algum tempo teve-se dúvida quanto a ser portadora da Síndrome de Rett ou autista, pois seu olhar era vago, perdido no espaço, seu comportamento motor era repetitivo, balançava o corpo para frente e para trás. Não andava até aos 5 anos, não se alimentava sozinha, nem tinha controle esfíncteriano. Um verdadeiro bebe aos 6 anos de idade.

Através da orientação de um fisioterapeuta e a equipe, foi solicitada uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) especialmente para ela. Foi muito difícil conseguir uma pessoa especialmente para ela. A partir daí, com o estímulo desta ADI, E. começou a dar os primeiros passos, pois ela se colocava de frente para E. e esta confiante caminhava até sua direção. Além disto fazia Fisioterapia na UNESP.

E., segundo algumas assistentes sociais, tem um rostinho muito belo, é muito meiga, conseguindo a atenção e preocupação de todas da unidade. Sendo assim, foi adquirindo melhor atendimento.

Depois de 1 ano de trabalho, sua mãe a retirou a unidade.

Como se pode verificar, inúmeras variáveis dificultaram o atendimento rápido desta criança, fator econômico, nível intelectual da mãe, disponibilidade afetiva da mesma. Por isso, apesar de freqüentar uma unidade com vários profissionais, foi muito demorado para se saber o que E. realmente tinha (conhecimento específico de sua Síndrome). Além disso, podemos também citar como dificuldade a burocracia que ainda impede o rápido encaminhamento e andamento dos serviços de especialistas.

Finalizando, gostaria de apresentar uma colaboração de uma mãe cujo filho é portador da e Síndrome de Down.

### ***Para as Mães Especiais***

*Escolhendo a mãe para uma criança, Deus passa um nome para o Anjo, sorri e diz:*

*- "Dê-lhe uma criança com SD".*

*- Por que esta, Deus? Ela é tão feliz - diz o Anjo.*

*- Exatamente, sorri Deus - Poderia eu dar uma criança com SD para uma mãe que não sabe sorrir? Seria cruel.*

*- Mas ela é paciente? - pergunta o Anjo.*

*- Não a quero muito paciente, ou ela mergulhará num mar de autopiedade e desespero. Uma vez que o impacto do choque e*



*os ressentimentos passarem, ela vai saber controlar a situação. Eu a observei hoje. Tem aquela sensibilidade e independência que são tão raras e tão necessárias numa mãe. Veja, a criança que vou lhe dar terá seu próprio mundo. Ela terá que fazê-la viver no seu mundo e não será fácil.*

*- Mas, Deus, não tenho certeza nem se ela acredita no Senhor!*

*Deus sorriu:*

*- Não importa. Posso dar um jeitinho nisso. Esta é perfeita. Ela tem egoísmo suficiente.*

*- Egoísmo? Isto é uma virtude?*

*Deus mexendo a cabeça, responde:*

*- Se ela não conseguir separar-se ocasionalmente de seu filho, ela nunca sobreviverá. Sim, aqui está uma mulher que abençoarei com uma criança menos perfeita. Ela não tem consciência ainda, mas ela foi a escolhida. Ela nunca desprezará uma palavra dita. Nunca considerará um passo comum. Quando seu filho disser, pela primeira vez, "mamãe", ela presenciará um milagre e terá consciência disso. Quando descrever uma árvore ou um pôr do sol para seu filho cego, ela os verá como poucas pessoas podem ver minhas criações. Vou permitir-lhe ver claramente as coisas que eu vejo... Ignorância, crueldade, preconceito... e dar-lhe a chance de passar sobre elas. Ela nunca estará sozinha. Estarei ao seu lado a cada minuto de cada dia de sua vida, porque ela estará fazendo o meu trabalho tão bem como se estivesse aqui ao meu lado<sup>4</sup>.*

---

<sup>4</sup> Esta colaboração nos foi enviada por Márcia Mattos, irmã de Marlene Mattos, produtora da Xuxa. Márcia é mãe de Gabriel, um garoto de 12 anos que tem Síndrome de Down.

## **Bibliografia**

- AXLINE, V. M. **Dibs em busca de si mesmo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.
- LEFÉBRE, B. H. **Mongolismo: orientação para famílias**. São Paulo: Almed, 1985.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- WERNECK, C. **Coleção "Meu amigo Down"**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial - **Educando e Integrando a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem**. Workshop n. 1, 4-7 de abril de 1998.





# SER DEFICIENTE É UM PROBLEMA?<sup>1</sup>

Gervásio Robledo RODRIGUES<sup>2</sup>

Paulo Roberto BRANCATTI<sup>3</sup>

## Início

Vim ao Mundo no dia 26 de março de 1.965, na cidade de Jales-SP. Nasci com o peso de três quilos e trezentos gramas e aparentava ser uma criança normal.

Minha mãe chama-se Marta e meu pai chama-se Gervásio. Desde que nasci minha mãe percebeu em meu corpo físico e no meu raciocínio algumas deficiências, principalmente depois que completei cinco meses de idade.

Como sempre fui uma criança muito saudável, meu pai sempre relutou em aceitar que eu tivesse deficiências.

Então minha mãe foi procurar ajuda do meu padrinho Oscar, que convenceu meu pai acerca dos meus problemas.

Posteriormente, meus pais me levaram num dos maiores especialistas desta área, o Dr. Antônio Lefèvre, Neurologista da Capital de São Paulo-SP, Professor da USP, que deu o seguinte diagnóstico sobre o meu caso: Problema congênito no desenvolvimento do hemisfério esquerdo do cérebro. Acarretou-me os seguintes distúrbios: Dificuldade no desenvolvimento mental (no raciocínio) e dificuldade no desenvolvimento de todo o lado direito do corpo físico, principalmente

---

<sup>1</sup> Trabalho final apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Unesp/Proesp/Capes, 1997/98.

<sup>2</sup> Gervásio Robledo Rodrigues é portador de deficiência múltipla (deficiência auditiva e paralisia cerebral), formado em Magistério, Técnico Contabilidade, Educação Física (UNESP Presidente Prudente-SP) e atualmente seguindo a carreira em Educação Especial.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Campus de Presidente Prudente.

nos músculos e nos ossos; surdez total do ouvido direito e quarenta por cento apenas de capacidade auditiva no ouvido esquerdo; enorme dificuldade para falar, dicção imperfeita, devido a problema no centro de fala e deficiência auditiva; estrabismo no olho direito; atrofia acentuada e generalizada de todo o lado direito, dificultando sobremaneira toda movimentação e coordenação motora de todos os membros, braço, antebraço, mão, coxa e pé; agenesia do corpo caloso. Nasci sem a ligação dos hemisférios cerebrais.

## **Infância**

Para desenvolver a coordenação motora sempre tive muito brinquedos e materiais pedagógicos.

Desde a mais tenra idade, em minha casa havia uma pequena piscina para que eu pudesse praticar natação. Quando fiquei maior comecei a frequentar os clubes da cidade, que possuíam piscinas. Neste esporte cheguei a nadar dois mil e quinhentos metros seguidos, fruto de muito treinamento.

Algumas vezes, brincando no parque infantil da Associação Atlética Banco do Brasil, por falta de uma melhor coordenação motora pelo lado direito, escorregava nos brinquedos, machucava-me e acabava parando no hospital.

Lembro-me com muita saudade, da primeira escola que frequentei devendo e muito a essa alma generosa da dona Eljácia, que hoje já se encontra na pátria espiritual.

No ano de 1.971 meu pai que era funcionário do Banco do Brasil foi transferido para Santa Fé do Sul-SP.

Nesta cidade comecei a cursar a primeira série escolar. Tive muita dificuldades para assimilar as matérias.

Meus pais então contrataram uma professora particular, com quem eu tinha também aulas todos os dias.

Na terceira e quarta séries eu tive um professor de nome Joaquim, que muito me ajudou não só pela competência, em matéria de

pedagogia e didática, mas também, pelo seu amor e carinho com que ensinava. Tenho gratas recordações de sua metodologia de ensinar.

Na quinta série com a gama enorme de matérias e para cada uma, um professor, tive uma dificuldade enorme de aprendizado, porque cada um falava de uma forma, e devido a minha dificuldade auditiva, acabei sendo reprovado nesse ano letivo.

No ano seguinte, meus pais providenciaram a aquisição de um aparelho auditivo bem mais sofisticado e potente, bem como, providenciaram novamente, uma professora particular para me acompanhar em todas as matérias, daí para frente, desenvolvi bem e logrei aprovação.

Na sétima série, por capricho de uma professora de Geografia fui reprovado, pois, segundo ela, eu não tinha condições de freqüentar a oitava série pelo fato de ter ido mal na prova de recuperação e argumentou no conselho da Escola, que eu não deveria ser aprovado.

No ano subsequente, com a ajuda de minha irmã Gislaine, que passou a me ajudar nos estudos, inclusive na oitava série, fui sempre aprovado.

Registre-se, que do ano de 1.970, quando tinha cinco anos até o ano de 1.977, recebia massagem no braço direito e na perna direita todos os dias úteis, com o Paulo, conhecido como Japonês.

Do ano de 1.978 a 1.982, comecei a receber massagem do fisioterapeuta, Dr. Cléver Caetano, que além de fisioterapeuta, era um grande amigo que muito me orientou em relação as dificuldades que um deficiente encontra na sociedade, aprendi e muito com ele.

Nessa altura o meu desempenho físico estava muito bom e conseguia jogar futebol com os funcionários do Banco do Brasil, na AABB local.

Agora já com dezesseis anos, comecei as minhas primeiras paqueras, de início como é muito natural, com muita timidez, mas gradualmente fui vencendo o medo e me soltando.



Conheci uma garota muito bonita por nome Sílvia, com quem tive uma amizade colorida muito forte, porém para infelicidade minha durou pouco, pois ela mudou-se da cidade.

## **Adolescência**

Neste período de adolescência, como costuma acontecer apaixonei-me por uma garota de nome Clarinha. Tentava por todos os meios aproximar-me dela, porém, meus esforços eram em vão, isto levava-me ao desespero.

Até que um dia um colega de minha irmã Gislaíne por nome Carneiro, sugeriu que eu desse uma boneca de presente.

Atendi a sugestão, e no dia em que lhe dei a boneca de presente, acabei por lhe falar da minha paixão.

E qual não foi a minha tristeza, ela não me deu a mínima esperança, pois disse que tinha namorado e dele gostava muito.

Só me restou as sinceras amizades que possuía, como forma de consolo e que muito me ajudou esquecer-la.

Como tinha mesa de ping – pong em casa desenvolvi muito aprendizado deste esporte.

No colégio também havia mesa de ping – pong e através deste esporte granjeei novas amizades, principalmente na hora do recreio. Tornaram-se meus amigos o Rubinho filho de um médico oftalmologista, Henrique filho do agrônomo Sr. Lourival, Luciano filho de um funcionário do Banco do Brasil.

Com esta turma, nos dias de aula de Educação Física, depois da aula, nós íamos para o clube da AABB, jogávamos futebol, ping-pong, nadávamos, era realmente muito divertido e me sentia bem, relativamente integrado no grupo, apesar de todos os meus problemas.

Na adolescência, período em que se começa a definir a sua personalidade, revelar o seu verdadeiro caráter, as virtudes, defeitos e vícios se manifestam de forma patente, mas como já dissemos anteriormente, é o período das paixões, rápidas, porém, constantes.

Apaixonei-me novamente, desta vez pela Kite, uma menina muito bonita, de um sorriso cativante, minha colega de classe. Tivemos um rápido relacionamento, que me trouxe muita alegria e prazer.

Posteriormente, apaixonei-me pela Marcela, uma colega de classe baixinha, mas muito bonita e que tinha os olhos lindos e sempre brilhantes. Este relacionamento foi mais longo, pois quase sempre encontrava-me com ela na casa do meu amigo José Eduardo, filho do médico Dr. Flávio Guimarães. Entretanto, com o tempo este relacionamento também se esvaiu.

José Eduardo era o amigo com quem saía nos finais de semana. Íamos ao cinema e freqüentávamos a Lanchonete Rodão, ponto de encontro da juventude de Santa Fé do Sul. Ali era o local onde arrumávamos as namoradas e as paqueras. Convivemos pouco tempo, pois ele foi fazer o colegial na cidade de São José do Rio Preto.

Seqüencialmente tornei-me amigo do Fernando, uma das pessoas com a qual saía nos finais de semana. De certa feita, conhecemos duas irmãs, Simone e Sônia e fomos convidados para irmos à casa delas. Lá chegando serviram nos bebidas alcoólicas.

Embalado pela bebida, num determinado momento, fiz juras de amor à Sônia, que surpreendida, declarou “Gê” (meu apelido), a bebida o está deixando romântico, a coisa não é por aí, este nosso encontro é de amigos. No outro dia o efeito da bebida havia passado e a paixão também.

De certa feita fui à boate, que ficava próxima a minha casa, chamei uma garota para dançar, cujo nome não me recordo. Logo em seguida fui propondo namoro e ela topou. Ficamos enrolados vários meses, foi um relacionamento bom, no entanto fiquei encabulado porque desta vez não me apaixonei. Depois desfizemos o namoro e continuamos bons amigos.

Numa tarde, após o jogo de futebol, na Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), havia um churrasco, com muito chope. Inveneti de tomar uns copos juntamente com o Rubinho e o Henrique. Resultado, ficamos todos embriagados e levamos uma tremenda lição de moral de

nossos pais. Fiquei muito envergonhado e fiquei um mês de castigo sem sair de casa.

Vieram estudar em Santa Fé do Sul, para fazer o Colegial, a minha prima Ádria, filha dos meus tios Maria e Paulo e o Afonsinho, filho da Tia Geiza e Afonso, ambos de Riolândia. Afonsinho nasceu no mesmo dia que eu, só que um ano antes.

Eles ficaram três anos conosco. Foi uma convivência benéfica, aprendi muito com eles, apesar das pequenas divergências, coisa muito natural entre adolescentes. Na vida em conjunto temos que aprender a renunciar e sermos solidários.

Registre-se, que apesar de muita orientação de meus pais, meus irmãos, meus parentes, meus amigos, quase que inconscientemente, talvez devido as minhas deficiências, sempre discriminei-me, nos namoros, nas paqueras, nos relacionamentos, sempre fui rebelde e agressivo.... tem horas que até me questiono, será que era autodefesa?

Quando entrei para o primeiro colegial, meus primos foram embora, minha irmã Gislaine foi estudar em Uberlândia-MG e meu irmão Gesemberg em São José dos Campos-SP. Pensei cá comigo, agora não tenho ninguém para me vigiar, posso aprontar a vontade.

Nestas alturas, infelizmente, apesar de muito orientado pela família, pelos professores, nos finais de semana eu bebia cerveja e fumava. Os amigos de meus irmãos ameaçavam-me de contar-lhes, para que eles contassem a meus pais, porém eu não dava muito importância às ameaças.

Das aprontadas da adolescência, uma me marcou muito. Eu e Fernando numa determinada noite, resolvemos visitar um Terreiro de Umbanda. Para ver como eram os rituais e as danças. E lá chegando ouvimos pessoas dizendo estarem mediunizadas, recebendo pretos velhos, índios e caboclos, tomando pinga, fumando cachimbo e charutos, achamos muito interessante. De repente um dos dirigentes nos perguntou o que estávamos fazendo ali, neste instante, saímos correndo e pegamos nossas bicicletas, porém tanto a dele, como a minha deram



problemas. Ficamos assustados e com muito medo e não precisa dizer que nunca mais voltamos a visitar um Terreiro de Umbanda.

Vivi em Santa Fé do Sul-SP dos 6 aos 17 anos, ou seja, de 1.971 a 1.982. Nesta cidade passei a minha infância e adolescência. Apesar de todas as minhas deficiências, a população da cidade me ajudou na minha integração na sociedade. O deficiente por si só é problemático, pois as dificuldades de ordem moral podem ser usadas, alteradas, transformadas, melhoradas, porém, as de ordem físicas ele tem que conviver com elas e a discriminação é praticamente uma inerência ao próprio ser humano. Mas valeu, superei mais uma etapa da presente existência.

### **Mudando de vida**

Meu pai já transferido para Remanso na Bahia, mais propriamente no Sertão Nordestino, entre o sul do Piauí e o norte da Bahia, onde sentia Gerente-Adjunto do Banco do Brasil.

Começavam as festas de despedidas que foram inúmeras, no Centro Espírita, na minha comunidade religiosa, cheguei chorar de emoção, ao ver que teria que deixar pessoas, colegas, amigos e amigas que tanto eu amava e prezava. Só uma coisa me consolava é que para querer bem e amar não há distância que separe quem ama sempre e quem ama renuncia.

Não resta a menor dúvida, que há muitos brasis, que o Brasil é um país continental. Em lá chegando, encontramos outro mundo, uma civilização completamente diferente. Hábitos, e costumes e até a própria pronúncia da língua.

O que estranhei e muito era que as vacas, carneiros, bodes, cabritos, cavalos e porcos andavam todos soltos na rua, freqüentando as praças, os jardins.

No entanto, o que me impressionou foi a receptividade do povo baiano. Conheci tantas pessoas que é humanamente impossível lembrar o nome de todas elas.

De início fiz amizade com um estagiário do Banco do Brasil chamado Jaime, que me apresentou mais uma infinidade de pessoas.

Fui matriculado no primeiro colegial no colégio da cidade. Fiz novas amizades com as jovens Carla e Vera, e ainda com o Carlos Filho, filho do Gerente do Banco do Brasil, colega do meu pai.

Aos poucos com muita dificuldade fui me adaptando à nova vida. Devido a minha surdez, tive enormes dificuldades para entender o que eles falavam.

Nos primeiros meses no Colégio fui bem nos estudos. Posteriormente comecei a “matar” aulas juntamente com o Carlos Filho, sem que nossos pais soubessem. Foi um desastre, perdemos o ano, fomos reprovados.

Na escola durante estas “matadas” de aulas começou rolar um clima, parti para o namoro com a filha do prefeito da cidade da época, tivemos enrolados um bom tempo.

No nordeste baile tem nome de festa. E festa lá é quase todos os dias principalmente nos finais de semana. E eu não perdia nenhuma. Onde havia festas, bailes, lá estava eu.

Em matéria de música os baianos são verdadeiros artistas. Os conjuntos musicais de Remanso eram de primeira linha. Tocavam excelentemente, fiz amizades com todos eles, pois era figurinha fácil em todos os bailes, em todas as festas.

Namorei muito, namorei tanto, que não consigo lembrar o nome de todas. Lembro da Letícia, da Ana Paula. Meu apelido era “Perigoso”, porque eu não namorava uma só, namorava várias ao mesmo tempo.

Conheci o Édson, que se tornou meu amigo e relatou que eu precisava conhecer a cidade de São Raimundo Nonato no Piauí. Que nesta cidade devido a migração dos homens para a Região Sudeste, havia cinquenta mulheres para cada homem. Achei um exagero a colocação, entretanto, quando lá cheguei, constatei que era verdade. E as mulheres além de bonitas, eram extremamente receptivas e agradáveis. Fiquei

encantado com o povo de São Raimundo Nonato-PI, fiquei tão encantado que não saía de lá. Voltei lá um monte de vezes. Arrumei muitas namoradas.

O Jaime e o Carlos Filho aprontavam algumas brincadeiras, com relação a mulheres, que eu não gostava e lhes chamava a atenção com veemência, até que eles pararam.

Num final de semana eu e o Silvano resolvemos ir num baile em Bom Jardim no Piauí. Quando tomamos esta decisão, já estávamos bem embriagados. Subimos na carroceria de uma camioneta e fomos. Como eu estava embriagado e de pé na carroceria, acabei caindo e não morri porque a estrada era de terra, se fosse asfalto talvez estivesse no mundo espiritual. Confusão maior ainda, perdi o meu aparelho de surdez, que deu o que fazer para encontrá-lo.

Chegando em Bom-Jardim o Delegado de Polícia de Remanso - o Saraiva - me emprestou dinheiro para que entrássemos no baile, pois não tínhamos nenhum tostão no bolso. Havia no baile muita gente de Remanso e todos vieram para nossa mesa e todos sem dinheiro. Pediram cerveja a vontade. Resultado, como o dono da festa sabia que eu era filho do Gerente-Adjunto, meu pai teve que pagar, não sem antes me dar uma tremenda lição de moral.

Estamos no início de 1.985, meu pai foi transferido para Belmonte-BA, como Gerente do Banco do Brasil. Belmonte, fica na beira do mar acima de Porto Seguro, Litoral Sul da Bahia.

Em Remanso-BA, vivi, dois anos e meio. A vida nesta cidade foi uma verdadeira festa, pouco aproveitei nos estudos, infelizmente aprendi a beber e fumar, vícios que só trazem prejuízos. Como foram festas em demasia não tive condições de avaliar a repercussão das minhas deficiências na minha vida diária.

Entretanto, não resta a menor dúvida que tive que vencer, novos desafios. Novas convivências, civilizações diferentes, muito aquém daquela eu vivia anteriormente, mas valeu uma experiência a mais na vida.



Assim que cheguei em Belmonte-BA, fui matriculado no Magistério. O diretor da Escola no primeiro dia de aula apresentou-me aos demais alunos da classe. Fiquei surpreso, pois na classe só havia um homem e comigo dois.

Passado alguns dias fiz amizade com a Daniela, uma mineira de Governador Valadares-MG, uma loira de olhos verdes, de rara beleza, encantei-me com ela.

Seus pais eram separados. Sua mãe vivia com outro homem, cujo apelido era “Manuel Boca Ligeira”. Eu freqüentava muito a sua casa, sua mãe costumava viajar. Um dia seu tio Fábio dentista pegou-nos na casa dela bebendo vodca com refrigerante e ficou muito bravo.

Fiz amizade com Wellington estagiário do Banco do Brasil, que namorava a irmã da Daniela e num determinado dia retornamos a casa delas e tomamos o que sobrou da garrafa de vodca. Foi um “fogo” homérico.

Com o tempo conheci a Pivete, a Márcia Tampinha eram as minhas leais e sinceras amigas e companheiras, principalmente nas bebedeiras.

Fiz amizade também com o Marreco, com o Jorge Mentirinha e com todo o pessoal do Banco do Brasil.

O meu irmão Berg era o vice-presidente da Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) e autorizava-me a levar pessoas que eu quisesse para freqüentar o clube isto facilitava muito o meu relacionamento com o pessoal da cidade.

Em Belmonte-BA, tornei-me apaixonar por uma moça de nome Noélia, que nada quis comigo, só amizade. Ainda bem, que a paixão de adolescência é rápida, da mesma forma que vem, ela vai...

Fico muito intrigado. Por que será que as pessoas que gostamos não dá certo o relacionamento e aquelas com as quais não simpatizamos se interessam por nós?

Vivi de 1.985 ao início de 1989 na cidade de Belmonte-BA, mais precisamente quatro anos. Nesta cidade aproveitei melhor parte de estudo e conclui o Magistério, tornei-me professor primário. O que foi de grande valia, pois hoje me encontro trabalhando.

No entanto, tenho que registrar pela própria natureza do povo nordestino, principalmente os baianos onde vivi mais de seis anos, por serem muito receptivos, ou talvez pela sua própria evolução, um povo simples e humilde, por problemas de nutrição e não muito propensos ao trabalho e revelando uma atração incrível por festas, diversões, distrações e esportes, não senti esse isolamento, pelo contrário tinha participação intensa e extensa na vida da sociedade. Mas uma experiência, mais um aprendizado na minha vida de deficiente que não é nada fácil.

Deixei muitos amores, que até hoje escrevo ou telefono, gratas recordações até hoje mexem com o meu coração. Sinto uma vontade imensa de lá retornar, mas este plano Real me impede.

Ano de 1.989 passei a residir em Regente Feijó-SP, para onde meu pai foi transferido.

Tornei-me amigo do Altair, Gerente-Adjunto da Agência do Banco do Brasil, um rapaz solteiro, com quem passei a sair nos finais de semana. Em pouco tempo havia feito muitas amizades.

Fiquei dois anos sem estudar. Como meu pai se aposentou e pretendíamos mudar para Santa Fé do Sul-SP, fiz vestibular para Educação Física naquela cidade e em 1991 logrei aprovação. Meu interesse em Educação Física começou desde criança, pois o contato com esporte, como natação e futebol, me despertou para a vida e com isso, pude “sonhar” com uma realidade diferente no futuro, já que tinha vontade de ser técnico de futebol e também atleta como jogador de futebol. Isso fez com que me dedicasse aos estudos o que me possibilitou novas frentes de comunicação com as pessoas. Estudei um ano em Santa Fé do Sul-SP. Arrumei um emprego de secretário de um advogado. Reencontrei todos os meus amigos e amigas, colegas de infância e adolescência. Eu morava na casa de meu tio Roberto. Esta convivência

foi bastante saudável e alegre, isto fazia com que eu não rendesse muito nos estudos, acabei sendo aprovado a duras penas.

Por interesses financeiros minha família acabou não se mudando para Santa Fé do Sul-SP, e consegui minha transferência para UNESP de Presidente Prudente-SP (1992), desde de que eu concordasse começar todo o curso de novo.

Na UNESP pela própria estrutura da Faculdade, pela sua seriedade e eficiência, comecei a sentir dificuldades em acompanhar os estudos. No terceiro ano fiz apenas três matérias e carregava uma série de matérias em dependências.

Ameacei desistir duas vezes do curso, a minha falta de dedicação aos estudos, acabava com meu ânimo e discriminava a mim mesmo. Quando ia realizar os exercícios em aula, devido as minhas dificuldades, os colegas riam de mim. Isso me fez perceber que os colegas do curso e os próprios professores ignoravam o conhecimento sobre as pessoas deficientes e por falta de informações não entendiam o "porque" de uma pessoa deficiente frequentar um curso que aparentemente é constituída por pessoas normais.

Nessas horas, minha mãe Marta e minha irmã Gislaíne jogavam bruto comigo, só haveria um meio para eu desistir, era sair de casa, não fazer parte da família.

Meu pai deu-me palavras de incentivo, no sentido de que as pessoas normais sentem uma dificuldade incrível de se integrar à sociedade, imagine você com deficiências quão maiores não serão dificuldades.

Se a sociedade ri por total ignorância de pessoas normais, que dirá então de pessoas deficientes? Só resta uma alternativa, perdoá-la por total falta de compreensão do problema.

A partir desta data, reformulei minhas atitudes, meus atos, meus procedimentos, comecei a perceber que a medida em mostrava mais receptivo, a recíproca tornava-se verdadeira, a ponto de haver uma transformação total. Passei a interessar pelos estudos, os professores, os



colegas passaram a tratar-me com distinção. Na realidade quem mudou fui eu, parei de me autodiscriminar.

Tenho que registrar que nesta mudança contei com grande estímulo do professor Gazabin, que dava aula “História da Educação Física e Atletismo” e hoje é secretário de esportes de Presidente Prudente-SP, o professor Dino que dava aulas, técnicas de atletismo e o biomecânicas, e da Silvia Kfoury, Fonoaudióloga, que me ajudava nas matérias que ia mal das notas, todos me incentivaram e como diz na gíria “me deram a maior força”.

Isto foi preponderante na minha recuperação, passei a ver a vida com outros olhos, o mundo passou ter outra coloração, as pessoas bem mais saudáveis e receptivas, em suma o meu complexo de vítima, de coitadinho estava em baixa... e este foi o segredo da transformação.

No quarto ano da Educação Física conheci o professor Paulo Brancatti que dava aula “Prática de Ensino” e “Estágio supervisionado”, onde eu tinha que fazer estágios, observando o professor na escola que dava aulas de Educação Física.

Reforçou todo o incentivo que vinha recebendo, deu-me novos alentos, despertou-me para várias outras alternativas de participação, de integração. Convidou-me para fazer palestras na Universidade, dizendo que eu era o exemplo vivo da força de vontade. Foi e é um grande Mestre, um Grande Amigo, que jamais esquecerei, devo muito a ele também.

Fiz palestra em outra Faculdade, falei da dificuldade do deficiente e da discriminação. Entretanto, ressaltai, que todos, indistintamente, têm que lutar se quiser alcançar algum lugar ao sol. Que a vida constitui-se em resolver problemas. Que as soluções podem ter falhas, mas que as falhas podem ser corrigidas. O que não podemos é criar problemas impossíveis. E que o único inimigo que temos, quando somos negativistas, pessimistas chama-se “EU”. E que nós não nascemos para ser servidos, e sim para servir.

Levei cinco anos (92 - 96) para terminar a Faculdade de Educação Física, foi uma luta árdua, palavras não expressariam hipótese alguma os seus agradecimentos a todos que colaboraram direta ou

indiretamente, aos meus amigos para que eu conseguisse este extraordinário feito UM DEFICIENTE CONSEGUE TERMINAR UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA “UNESP”. Continuarei orando e muito por todos aqueles que me ajudaram.

### **Vida Profissional**

Quando me formei em Educação Física em 1996, conheci alguns profissionais da área em Regente Feijó que me convidaram para arbitrar alguns jogos escolares da região. Tive oportunidade de conversar com a Márcia e disse que gostaria de ministrar aulas na escola, pois sabia que ela estava afastada por conta dos jogos. Orientou-me a inscrever na escola e em seguida assumir suas aulas, como professor substituto.

Os alunos me receberam bem, mas tive alguns problemas com alunos do 3º colegial na aula de Educação Física, pois alguns alunos abriram o extintor de incêndio e isso provocou grande confusão. Chamei a Diretora que tentou resolver o problema. Jamais imaginava ter algum problema desse tipo com alunos. Fiquei chateado, mas alguns professores me deram apoio, dizendo que isso faz parte da vida profissional e que esses problemas acontecem e que o mesmo precisa ser superado.

No mês de agosto, assumi aulas com turmas da 5ª a 8ª série noturno, que realizavam as aulas de Educação Física no período da manhã, duas vezes por semana. No começo só a metade dos alunos apareciam nas aulas. Com muita insistência conseguia a presença dos demais, pois tive apoio dos pais e da própria escola. Fiquei contente e dei aulas até o final de 1997.

Em 1998 estive na atribuição de aulas na Delegacia de Ensino de Regente Feijó, para uma classe de especial para deficientes mentais, pois era professor e estava cursando a Especialização em Educação Especial. Consegui a classe e daí comecei enfrentar várias dificuldades, dentre elas, como alfabetizar uma criança D.M. Achei que não ia dar conta e que não era capaz para essa função, encontrei dificuldades para controlar a classe, pois as vezes, aconteciam brigas entre as crianças o que me deixava preocupado sem saber como superar isso. Tive apoio da Diretora e da Coordenadora da Escola o que facilitou

minha convivência com a classe. Procurei ajuda com os professores e colegas do curso de especialização o que melhorou bastante meus conhecimentos e consegui dar sequência aos trabalhos com a classe de D.M.

Ainda continuo com dificuldades enormes, mas gradualmente, com ajuda de todos estou vencendo as mesmas.

Finalizando, ser deficiente é uma experiência repleta de problemas e dificuldades, entretanto, como já afirmamos anteriormente, se o acaso não existe, é porque assim teria de ser, então só nos resta uma alternativa: vencer os obstáculos e para tanto precisamos de companheirismo, não basta só a nossa proposição. Em matéria de deficiente, considero-me um privilegiado. Quisera Deus que todos tivessem a mesma sorte que eu.

A todos que participaram da minha vida de deficiente, os meus eternos agradecimentos.





ISBN 85-86738-05-0



9 788586 738050