

CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS DE TURMA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO
CHARACTERISTICS OF INTERACTIONS AMONG STUDENTS WITH DOWN SYNDROME AND THEIR CLASSMATES IN REGULAR TEACHING SCHOOLS

Fernanda Cascaes TEIXEIRA¹
Olga Mitsue KUBO²

RESUMO: a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino é um dos mais importantes desafios vivenciados, principalmente, por educadores. Os estudos sobre as características da interação entre alunos com e sem necessidades especiais possibilitarão realizar ações planejadas para a promoção de relacionamentos afetivos entre pessoas com e sem necessidades especiais e a compreensão de suas repercussões sociais. Foram participantes 103 colegas de turma de alunos com Síndrome de Down estudantes de uma escola regular de uma cidade do sul do País. Em um questionário com perguntas estruturadas os participantes indicaram o nome de até três colegas de turma classificados por eles nas categorias: amigo; não amigo; fará uma faculdade e não fará uma faculdade. Foi constatado que quanto maior o desenvolvimento acadêmico e o grau de participação nas atividades escolares, maior será a possibilidade do aluno com a síndrome ser considerado amigo por seus colegas. Ainda que ele participe das mesmas atividades e apresente um nível de desenvolvimento acadêmico semelhante ao apresentado pelos alunos da série que frequenta, seus colegas apresentam uma expectativa negativa quanto à possibilidade dele fazer uma faculdade. Em nenhuma das categorias investigadas (amigo, não amigo; fará uma faculdade e não fará uma faculdade) os alunos com a síndrome são os que recebem as maiores quantidades de indicações. Isso significa que nas turmas investigadas há alunos que são mais reconhecidos por seus colegas de turma, tanto forma positiva quanto negativa, que os alunos com a síndrome.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down; interação social; inclusão escolar; organização da ação pedagógica; educação especial.

ABSTRACT: the inclusion of people with special needs into regular schools is one of the most important challenges that teachers, predominantly, have to face and deal with. Studies about characteristics of interaction among students with and without special needs will make it possible to implement planned actions in order to promote affective relationships among people with and without special needs, enhancing the understanding of the social repercussions. The participants of this study were 103 classmates of Down syndrome students of a regular school in a city in the south of the country. The participants answered a questionnaire with structured questions and indicated the name of, at the most, 3 classmates in the following categories: friend; non-friend; will go to college and won't go to college. It was observed that the higher the academic development and degree of participation in the school activities, the greater the possibility of the students with Down syndrome being considered a friend by his classmates. Even though they participated in the same activities and might present an academic development level similar to that of their classmates, their peers revealed negative expectations about the Down syndrome colleagues' going to college. In none of the investigated categories (friend; non-friend; will go to college and won't go to college) did the students with the Syndrome receive the highest number of indications. This means that there are students in the researched classrooms who are recognized more by their classmates, whether positively or negatively, than the ones who have Down syndrome.

KEYWORDS: Down syndrome; social interaction; educational inclusion, regular teaching organization, special education.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - fernandacascaesteixeira@gmail.com

² Doutora, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - ok@cfh.ufsc.br

1 INTRODUÇÃO

Qual é a natureza e a qualidade das interações entre estudantes de escolas regulares com necessidades especiais e seus colegas de turma? Estudar em uma mesma escola possibilita a ocorrência de interações de diferentes tipos entre crianças e adolescentes com e sem necessidades especiais. Porém, a simples presença física do aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular não garante o estabelecimento de relações de amizade entre ele e seus colegas de turma (MONTEIRO, 1997; BISHOP et al. 1999). Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é caracterizar as interações entre alunos com Síndrome de Down, inseridos no sistema regular de ensino, e seus colegas de turma.

Ao sistematizar o conhecimento sobre as decorrências da inserção de alunos com necessidades especiais em escolas regulares Brien e Brien (1999) enfatizam a melhora do desempenho acadêmico dos colegas de turma como um dos benefícios do processo de inclusão. Além disso, os autores destacam que alunos que convivem com colegas com necessidades especiais aprendem a resolver problemas de forma cooperativa e apresentam menos comportamentos segregadores ou excludentes. Professores da rede estadual de educação identificam a aquisição de valores como respeito e valorização às diferenças e solidariedade para os alunos como resultado do convívio com colegas com necessidades especiais em escolas regulares (SANTA CATARINA, 2000). A inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino beneficia seus colegas de turma tanto acadêmica, quanto socialmente.

Com o objetivo de caracterizar a percepção de educadores sobre a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, Martins (1999) realizou uma pesquisa em nove escolas regulares, cinco governamentais e quatro particulares, da cidade de Natal. Os resultados possibilitaram constatar que a inclusão de alunos com a síndrome foi percebida como construtiva para o desenvolvimento de professores e para os outros alunos. A convivência com colegas com Síndrome de Down proporcionou maior grau de interação na turma, a construção de vínculos afetivos e a diminuição de preconceitos e estereótipos em relação aos colegas com a síndrome. O conhecimento das conseqüências da interação entre alunos com necessidades especiais e seus colegas de turma pode influenciar a diminuição de julgamentos com base em concepções discriminatórias e preconceituosas e, dessa forma, contribuir para o estabelecimento de políticas públicas de inclusão social.

Ao encontro disso, é possível citar os resultados encontrados em estudos como o realizado por Yazlle, Amorim e Rossetti-Ferreira (2004). O autor teve como objetivo caracterizar a interação entre pessoas que participam do processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral. Foram realizadas entrevistas com pais, professores e profissionais de saúde de quatro crianças com paralisia cerebral que freqüentavam a pré-escola. A análise dos relatos dos participantes da pesquisa indicou que as crianças mostraram-se interessadas, curiosas e disponíveis para a convivência com as colegas com paralisia cerebral, estabelecendo uma relação de ajuda e cuidado.

A presença física de alunos com necessidades especiais em escolas regulares não garante o estabelecimento de interações com os outros alunos e por isso não é indicativo de inclusão escolar como afirmam Bishop et al., (1999). Monteiro (1997), ao investigar interações entre alunos com e sem Síndrome de Down em escolas regulares e especiais demonstrou que os alunos tendem a interagir com maior frequência com colegas que apresentam desenvolvimentos acadêmicos semelhantes aos seus. Da mesma forma, Papalia; Olds e Feldman (2000) destacam que crianças e jovens, em geral, escolhem pessoas que julgam ser semelhantes a eles para serem seus amigos. O fato de pessoas com Síndrome de Down apresentarem fisicamente características facilmente identificadas tende a ser um dificultador no estabelecimento de interações (OMOTE, 1990). Dessa maneira, é necessário planejar a organização do ambiente e das atividades escolares para promover interações cooperativas entre alunos com e sem necessidades especiais e, assim, favorecer a inclusão.

Características da organização escolar e dos serviços que ela oferece aos alunos irão interferir no estabelecimento e na qualidade das interações entre alunos com e sem necessidades especiais (BISHOP et al., 1999; CARVALHO, 2000). A presença de professores auxiliares ao lado de alunos com necessidades especiais em sala de aula, por exemplo, pode inibir a aproximação de colegas de turma. Os colegas, em geral, interpretam a presença de um professor auxiliar como um indicativo de que apenas adultos e profissionais especializados estão preparados para interagir com os colegas com necessidades especiais e por esse motivo se afastam deles (BISHOP et al., 1999). Em contrapartida, a realização de tarefas e trabalhos em grupos favorece a aproximação de alunos com e sem necessidades especiais, além de potencializar o desenvolvimento acadêmico de ambos (BISHOP et al., 1999). Dessa maneira, o atendimento ao aluno com necessidades especiais, bem como a organização do ambiente e das atividades escolares podem ser avaliadas e planejadas para oferecer aos alunos oportunidades de interação e, conseqüentemente, de estabelecimento de vínculos de amizade.

Relações de amizade além de proporcionarem às pessoas proteção, apoio e sensação de bem-estar, potencializam os seus desenvolvimentos lingüístico, social, sexual e acadêmico (BISHOP et al., 1999). Os autores declaram que relacionamentos de amizade têm uma importância singular para o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, visto que as outras pessoas podem servir de modelos para a aprendizagem de regras sociais, e assim facilitar o acesso e a permanência de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (organizações acadêmicas, de trabalho, de lazer, entre outros). Dessa maneira, a caracterização das interações entre alunos com Síndrome de Down, inseridos nos sistema regular de ensino e seus colegas de turma constitui ponto de partida promissor para o planejamento e aperfeiçoamento de processos de inclusão escolar.

As interações entre estudantes com e sem necessidades especiais são determinantes para a concretização de processos de inclusão escolar e, por isso, há necessidade de mais investimentos em estudos sobre esses processos (MONTEIRO,

1997). A caracterização dessas interações, além de constituir importante ampliação no conhecimento científico, possibilitará avaliar as variáveis facilitadoras e dificultadoras do estabelecimento de vínculos de cooperação e amizade. Esta avaliação é fundamental para a organização de contingências no sentido de aumentar a probabilidade de obtenção de sucesso no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Além disso, por meio do conhecimento das características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma será possível identificar deficiências e limitações, nos processos de inclusão em vigor, que constituem necessidades de intervenção para educadores. A produção de conhecimento sobre interações entre alunos com e sem necessidades especiais no sistema regular de ensino servirá de subsídio para o planejamento e aprimoramento de processos de inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades especiais, base para a construção de uma sociedade, cujos integrantes sejam capazes de respeitar e valorizar suas diferenças.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 103 colegas de turma de quatro alunos com a síndrome. Os participantes eram estudantes de quarta à oitava série do Ensino Fundamental de uma organização escolar privada da rede regular de ensino de uma cidade de médio porte, da região sul do país. Foram selecionados para participar da pesquisa estudantes do Ensino Fundamental, tendo em vista o grau de exigência escolar desse período e, conseqüentemente, o grau de dificuldade na inclusão de alunos com necessidades especiais, superior ao encontrado na Educação Infantil (VOIVODIC, 2004). As características dos alunos com Síndrome de Down e dos seus colegas de turma estão apresentadas nos Quadros 1 e 2 respectivamente.

CARACTERÍSTICAS	ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
	A1 (Prof. A)	B1 (Prof. B)	B2* (Prof. B)	C1* (Prof. C)
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	13 anos	15 anos	17 anos	17 anos
Série em que estuda	4ª série	8ª série	8ª série	8ª série
Quantidade de repetições	1	–	3	3
Tempo em que estuda na escola atual	4 anos	10 anos	15 anos	15 anos
Tempo em que estuda com a turma	6 meses	9 anos	8 anos	8 anos
Tempo em que estudou em escola especial	–	–	–	–

Quadro 1 - Características dos alunos com Síndrome de Down inseridos no ensino regular em uma organização escolar privada no ano de 2005.

* Os alunos B2 e C1 são irmãos gêmeos univitelinos.

CARACTERÍSTICAS		TURMAS		
		A	B	C
Quantidade de alunos	Meninas	15	23	15
	Meninos	21	18	29
	Total	36	41	44
Idade média dos alunos		9 anos	14 anos	14 anos
Série		4 ^a	8 ^a	8 ^a
Turno		Vespertino	Matutino	Matutino
Quantidade de alunos com Síndrome de Down inseridos em cada turma		1 (A1)	2 (B1 e B2)	1 (C1)

Quadro 2 - Características dos alunos das turmas nas quais alunos com Síndrome de Down estavam inseridos em uma organização escolar privada no ano de 2005.

2.2 PROCEDIMENTOS

Escolha da instituição de ensino: a partir de informações obtidas por meio de documentos da Secretaria de Educação do Estado, no qual a coleta foi feita, foi selecionada a escola que possuía a maior quantidade de alunos com Síndrome de Down da cidade. No ano de 2005, a escola possuía 2.680 alunos, 158 professores, quatro assessoras pedagógicas, uma coordenadora pedagógica, duas orientadoras de inclusão, uma psicóloga e 89 funcionários. As orientadoras de inclusão tinham a função de adaptar o currículo, as atividades e as avaliações acadêmicas ao ritmo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Coleta de dados: os colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down responderam um questionário nas salas de aula e períodos em que estudavam, como uma atividade escolar sob a supervisão da professora regente em julho de 2005. O questionário teve perguntas adaptadas de um teste sóciométrico de Moreno, visto que essa técnica possibilita o conhecimento das escolhas e rejeições, bem como da “posição” (popular, isolado, excluído, não-excluído) que as pessoas ocupam em um grupo (ALVES, 1974). As 23 perguntas constituintes do questionário eram estruturadas de maneira que os alunos indicassem o nome de até três colegas de turma classificados por eles em categorias tais como: amigo; não amigo; fará uma faculdade, não fará uma faculdade, entre outras relacionadas à interação entre eles na escola. Não foi determinado tempo para o término da atividade.

A aplicação dos questionários teve a duração de 50 min. em cada turma e foi realizada pela pesquisadora que explicou aos alunos que o objetivo da atividade era proporcionar uma reflexão sobre as relações estabelecidas na turma. Além disso, ela afirmou que as respostas seriam de responsabilidade dela; a identificação dos participantes não seria divulgada; a participação não era obrigatória e que aqueles que não quisessem participar poderiam dedicar-se à outra atividade durante o período. Todos os alunos presentes consentiram em participar da atividade nas três turmas. Os alunos com Síndrome de Down também participaram da atividade, mas suas respostas não foram objeto de exame posterior.

Na Figura 1 está apresentada uma representação das posições das carteiras ocupadas pelos alunos com Síndrome de Down em relação às posições das carteiras ocupadas pelos seus colegas de turma e professores em suas respectivas salas de aula.

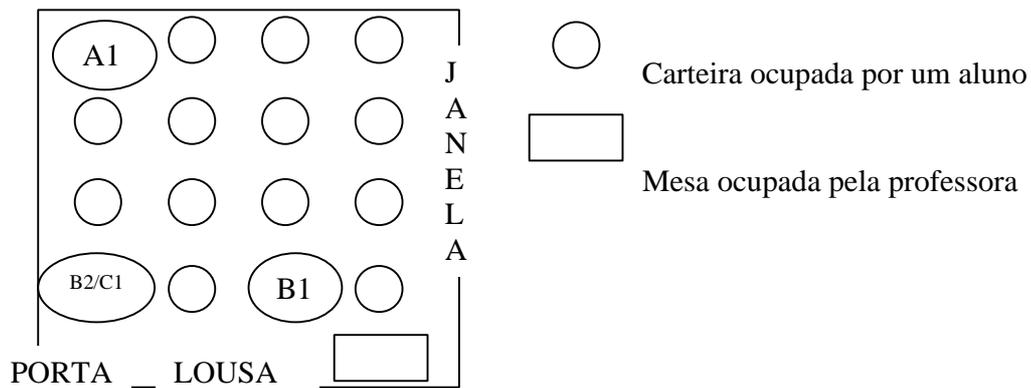


Figura 1 - Representação das posições das carteiras ocupadas pelos alunos com Síndrome de Down em relação às posições das carteiras ocupadas por seus colegas de turma e professores em suas respectivas salas de aula

2.3 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

As respostas dos colegas de turma dos alunos com a Síndrome às perguntas do questionário foram analisadas a partir da quantidade de indicações feitas em relação ao aluno com a Síndrome e aos demais colegas. Para tanto, todas as respostas foram registradas em uma matriz e somadas as indicações recebidas para cada aluno, em cada pergunta. Foi elaborada uma tabela para cada pergunta, indicando os percentuais das quantidades de alunos indicados em relação à quantidade de indicações recebidas. As quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down foram comparadas com as quantidades de indicações recebidas pelos colegas de suas respectivas turmas. Os resultados de cada turma foram analisados separadamente. Serão apresentados apenas dados relativos a duas questões, do conjunto de 23 feitas aos alunos, em função da elevada quantidade de dados coletados.

3 RESULTADOS

As indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e não amigos nas turmas dos alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em uma tabela e uma figura. Na Tabela 1 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “amigos” e “não amigos” nas turmas A, B e C. Os alunos com a

Síndrome de Down estão indicados entre parênteses de acordo com a quantidade de indicações recebidas como “amigos” e “não amigos”. Os alunos A1, B2 e C1 não recebem indicações como “amigos”, enquanto a aluna B1 recebe pelo menos uma indicação. A aluna A1 não recebe indicação como “não amigos”, enquanto os alunos B1, B2 e C1 recebem pelo menos uma indicação.

Tabela 1 - Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “amigos” e “não amigos” nas turmas A, B e C. Entre parênteses estão indicados os alunos com Síndrome de Down classificados de acordo com a quantidade de indicações recebidas como “amigos” e “não amigos”.

TURMAS	AMIGOS		NÃO AMIGOS	
	Percentuais das quantidades de alunos que recebem		Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
	Nenhuma indicação	Pelo menos uma indicação	Nenhuma indicação	Pelo menos uma indicação
A	11,1 (A1)	88,9	38,9 (A1)	61,1
B	28,6 (B2)	71,4 (B1)	42,9	57,1 (B1 e B2)
C	9,3 (C1)	90,7	32,6	67,4 (C1)

Na Figura 2 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “amigos” e “não amigos” em função da quantidade de indicações feitas pelos colegas de suas respectivas turmas. Os percentuais referentes às quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down estão assinalados com setas.

A aluna A1 não é indicada pelos colegas de turma como “amigo” nem como “não amigo”. Dos alunos da turma A, 11,1% não recebem indicação como “amigos”, assim como a aluna A1. Na categoria “amigos” o maior percentual é o de alunos que recebem uma indicação. Na mesma turma, 38,9% dos alunos não recebem indicação como “não amigos”, dentre eles a aluna A1, enquanto 61,1% dos alunos recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não amigos” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicação, no qual a aluna A1 está incluída.

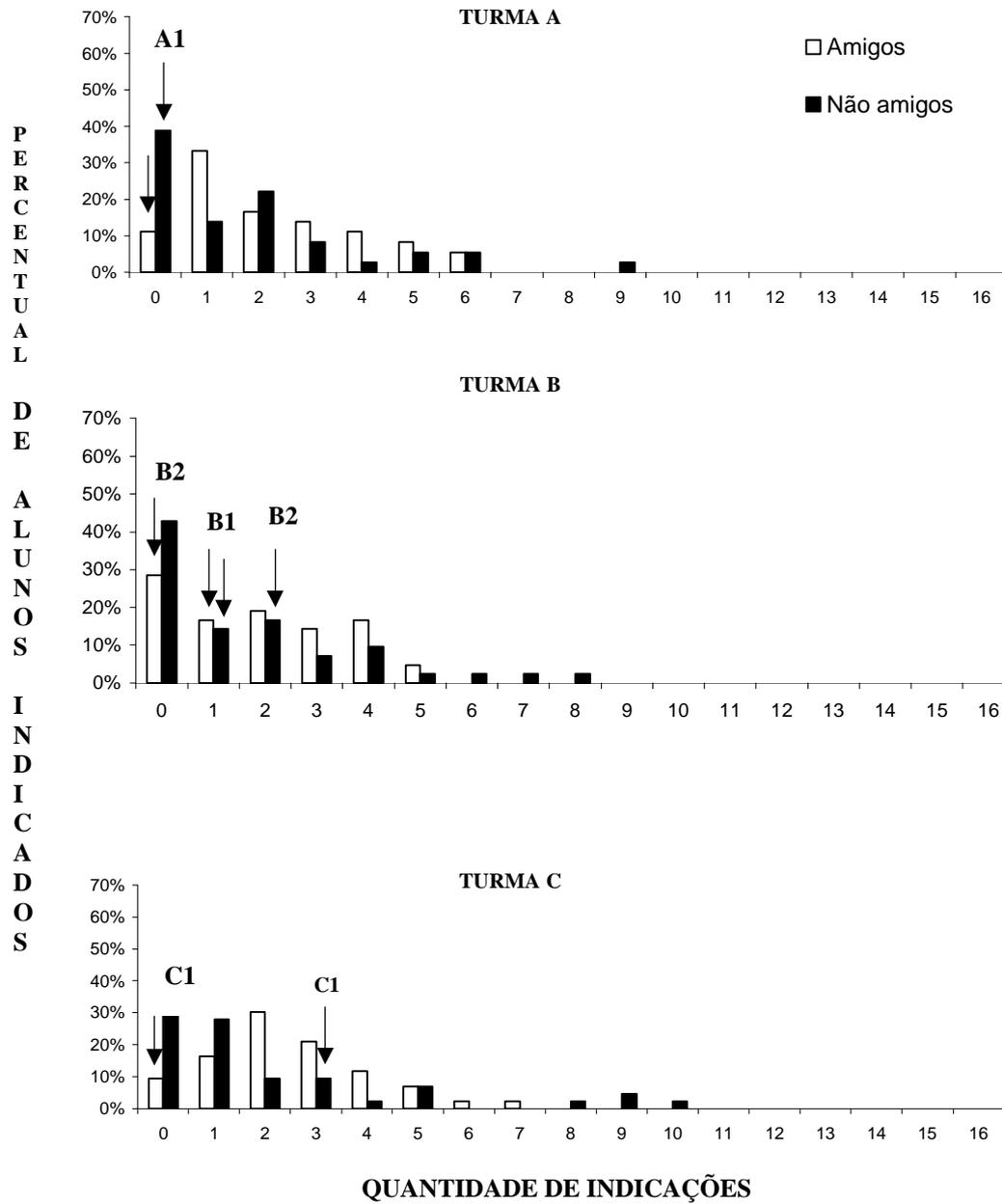


Figura 2 - Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “amigos” e “não amigos” em função da quantidade de indicações recebidas. As setas indicam os percentuais das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down.

A aluna B1 recebe uma indicação como “amigo” e uma como “não amigo”, enquanto o aluno B2 não recebe indicação como “amigo” e recebe duas indicações como “não amigo”. Dos alunos da turma B, 28,6% não recebem indicação como “amigos”, assim como o aluno B2. Dos 71,4 % de alunos que recebem indicações como “amigos”, 16,7% recebem uma indicação, dentre eles a aluna B1. Na turma B, 42,9% dos alunos não recebem indicação como “não amigos” e 57,1% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 14,3% recebem uma indicação, dentre eles a aluna B1; 16,7% recebem duas indicações, dentre eles o aluno B2.

O aluno C1 não recebe indicação como “amigo” e recebe três indicações como “não amigo”. Dos alunos da turma C, 9,3% não recebem indicação como “amigos”, dentre eles o aluno C1. Na turma C, 32,6% dos alunos não recebem indicação como “não amigos” e 67,4% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 9,3% recebem três indicações, assim como o aluno C1.

As indicações de alunos sobre colegas que irão fazer e que não irão fazer uma faculdade nas turmas dos alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em uma tabela e uma figura. Na Tabela 2 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “irá fazer uma faculdade” e “não irá fazer uma faculdade” nas turmas A, B e C. Entre parênteses está indicado o aluno com Síndrome de Down no percentual em que foi considerado. Os alunos A1, B1, B2 e C1 não recebem indicação como “irá fazer uma faculdade”. Os alunos B1, B2 e C1 recebem pelo menos uma indicação como “não irá fazer uma faculdade”, enquanto a aluna A1 não recebe indicação.

Na Figura 3 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “irá fazer faculdade” e “não irá fazer faculdade” em função da quantidade de indicações feitas pelos colegas de suas respectivas turmas. Os percentuais nos quais as indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down estão incluídas estão assinalados com setas.

A aluna A1 não é indicada pelos colegas de turma como “irá fazer faculdade” nem como “não irá fazer faculdade”. Dos alunos da turma A 36,1% não recebem indicação como “irá fazer faculdade”, assim como a aluna A1. Na turma A, 66,7% dos alunos não recebem indicação como “não irá fazer faculdade”, dentre eles a aluna A1; enquanto 33,3% dos alunos são indicados.

Tabela 2 - Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “irá fazer uma faculdade” e “não irá fazer uma faculdade” nas turmas A, B e C. Entre parênteses estão indicados os alunos com Síndrome de Down classificados segundo a quantidade de indicações recebidas como “irá fazer uma faculdade” e “não irá fazer uma faculdade”

TURMAS	FARÁ FACULDADE Percentuais das quantidades de alunos que recebem		NÃO FARÁ FACULDADE Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
	Nenhuma Indicação	Pelo menos uma indicação	Nenhuma indicação	Pelo menos uma indicação
A	36,1 (A1)	63,9	66,7 (A1)	33,3
B	54,8 (B1 e B2)	45,2	54,8	45,2 (B1 e B2)
C	44,2 (C1)	55,8	48,8	51,2 (C1)

A aluna B1 não é indicada pelos colegas de turma como “irá fazer faculdade” e recebe três indicações como “não irá fazer faculdade”, enquanto o aluno B2 não é indicado pelos colegas de turma como “irá fazer faculdade” e recebe cinco indicações como “não irá fazer faculdade”. Dos alunos da turma B, 54,8% não recebem indicação como “irá fazer faculdade”, assim como a aluna B1 e o aluno B2.

Na categoria “irá fazer faculdade” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual os alunos B1 e B2 estão incluídos. Na turma B, 54,8% dos alunos não recebem indicação como “não irá fazer faculdade” e 45,2% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações; 7,1% recebem três indicações, dentre eles a aluna B1; 4,8% recebem cinco indicações, dentre eles o aluno B2. Na categoria “não irá fazer faculdade” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

O aluno C1 não é indicado pelos colegas de turma como “irá fazer faculdade” e recebe duas indicações como “não irá fazer faculdade”. Dos alunos da turma C, 44,2% não recebem indicação como “irá fazer faculdade”, assim como o aluno C1. Na turma C, 48,8% dos alunos não recebem indicação como “não irá fazer faculdade”. Dos 51,2% alunos que recebem indicações, 7,0% recebem duas indicações, assim o aluno C1.

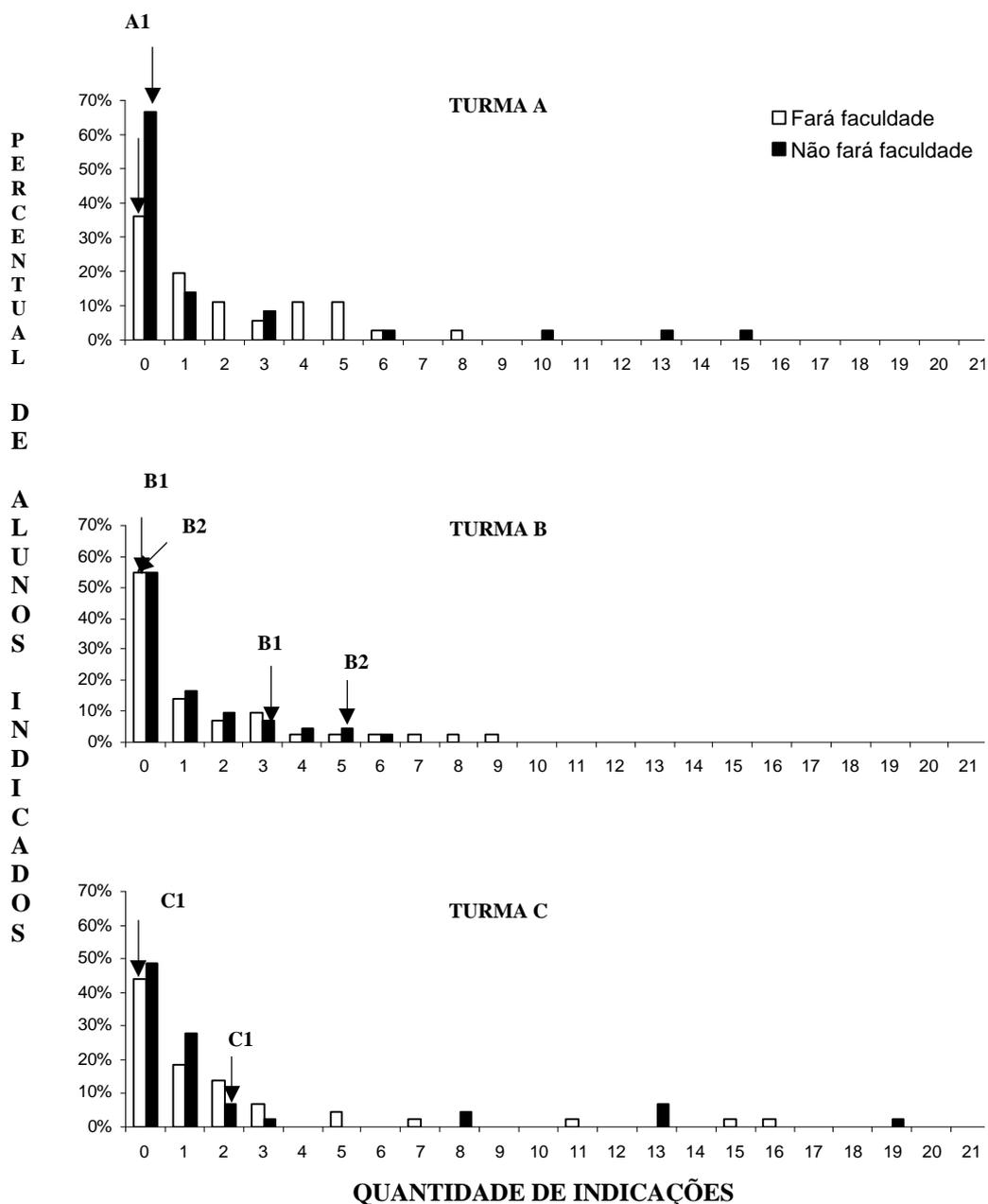


Figura 3 - Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como aquele que “irá fazer faculdade” e “não irá fazer faculdade” em função da quantidade de indicações recebidas. As setas indicam os percentuais das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down.

4 DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

A turma C apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem indicações tanto como “amigos” quanto como “não amigos” (90,7% e 67,4%), portanto, é a turma, cujos alunos fazem a maior quantidade de “escolhas” e “rejeições” em comparação com as outras duas turmas (Tabela 1). Em contrapartida, a turma B apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem indicações tanto como “amigos” quanto como “não amigos” (71,4% e 57,1%). Dessa forma, analogamente, é a turma cujos alunos fazem a menor quantidade de “escolhas” e “rejeições”.

A quantidade de “escolhas” e “rejeições” feitas pelos alunos revela a qualidade da interação estabelecida por eles. Na turma C, uma maior quantidade de alunos são categorizados de forma dicotômica (amigos e não amigos) por seus colegas, o que pode sugerir que nessa turma ou os padrões de interação são menos flexíveis que nas turmas A e B, ou os alunos possuem maior conhecimentos uns sobre os outros, o que facilitaria a categorização de uma maior quantidade de colegas. Os alunos das três turmas que não foram indicados nas categorias “amigos” e “não amigos”, possivelmente, estão inseridos em categorias intermediárias, graus de amizade que não foram considerados no instrumento de coleta de dados utilizado.

Dentre as intervenções que podem ser derivadas a partir dos resultados obtidos, é possível destacar a inserção de alunos com necessidades especiais em turmas que apresentem padrões de interação mais flexíveis. Isto aumentará a probabilidade de que esses alunos sejam aceitos e acolhidos em suas especificidades por seus colegas de turma. Além disso, a identificação de interações pouco flexíveis ou “cristalizadas” entre alunos de uma turma serve de alerta para a necessidade de que os educadores desenvolvam atividades educativas que promovam novas interações no grupo, assim como a apresentação de comportamentos cooperativas e não competitivas. Se, por um lado, turmas com características de interação mais flexíveis facilitam o acolhimento de pessoas com necessidades especiais, o convívio com elas, como demonstram Brien e Brien (1999), Bishop (1999), entre outros, tende a melhorar ainda mais a qualidade dessas interações.

É possível inferir que os alunos das turmas A, B e C que recebem grandes quantidades de indicações negativas, em relação às quantidades de indicações recebidas pelos seus colegas de turma, são estigmatizados. Goffman (1963) utiliza o termo estigma, não para referir um atributo depreciativo, mas uma “linguagem de relações” permeadas por preconceções e expectativas negativas em relação a um indivíduo. Ao encontro disso, embora os alunos com Síndrome de Down possuam um tipo de estigma, em função das características físicas e comportamentais decorrentes da anomalia genética (GOFFMAN, 1963), eles não são os alunos mais estigmatizados de suas turmas, como pode ser observado na distribuição das quantidades de indicações recebidas por todos os alunos das turmas (Figura 2). Esse dado corrobora com a afirmação de Goffman (1963) de que um estigma é mais que um atributo físico ou mental.

Ser estigmatizado ou excluído por um grupo não é algo que apenas pessoas com necessidades especiais podem vivenciar. A constatação de que existem crianças e

adolescentes mais estigmatizados (categorizados negativamente) pelos colegas de turma do que os alunos com Síndrome de Down revela que esforços no sentido de identificar, considerar e valorizar diferenças individuais nos processos de ensinar e aprender, constituem uma necessidade social e produzem benefícios para todos os aprendizes.

A aluna A1 não recebe indicações como “amiga” e nem como “não amiga”. Dos alunos da sua turma apenas 11,1% não são indicados como “amigos” e 38,9% não são indicados como “não amigos” (Tabela 1). Nem escolhida, nem preterida. Esquecida? O pouco tempo de convivência, a diferença de idade e a posição da carteira que a aluna ocupa na sala de aula (última da fila do canto) podem ser alguns dos aspectos a considerar para explicar as razões pelas quais ela não é indicada por nenhum colega nem como “amiga” e nem como “não amiga”. Dentre os alunos com Síndrome de Down estudantes do Ensino Fundamental, a aluna A1 é a que possui menor tempo de convivência com a turma (seis meses), uma vez que está refazendo a quarta série. A idade da aluna A1 (13 anos) é quatro anos a mais que a idade média de seus colegas de turma (nove anos), o que também interfere na interação entre eles. Além disso, a posição da carteira que a aluna ocupa em sala de aula (no fundo, em um dos cantos da sala) não facilita o estabelecimento de vínculos de coleguismo e amizade (ver Figura 1).

Outra variável que provavelmente interfere na qualidade do relacionamento estabelecido entre a aluna A1 e seus colegas de turma é a forma e o momento no qual ela é atendida pela orientadora de inclusão. A aluna A1 é atendida pela orientadora de inclusão individualmente, em sala de aula, quando seus colegas e professores dedicam-se a outras atividades. Bishop et al. (1999) criticam tentativas de inclusão escolar, nas quais os alunos com deficiência são colocados em uma classe de educação regular, recebendo atribuições adaptadas e “se virando”, ou então colocados com um professor auxiliar em um canto da sala. O desenvolvimento de amizades, de acordo com os autores, requer oportunidades contínuas de interação social. Dessa forma, a situação vivenciada pela aluna A1 que era acompanhada por um professor auxiliar em um canto da sala durante o primeiro semestre letivo e, posteriormente, era atendida pela orientadora de inclusão em um canto da sala, não favorece o desenvolvimento de amizades com seus colegas de turma.

A orientadora de inclusão adapta para a aluna A1 os assuntos das disciplinas de Português e Matemática condizentes com o nível do Terceiro Período da Educação Infantil, fase de alfabetização escolar. Isso significa que o desenvolvimento acadêmico da aluna está aquém se comparado ao desenvolvimento de seus colegas o que pode dificultar o estabelecimento de amizades. Ao encontro disso, estão às conclusões de uma pesquisa realizada por Monteiro (1997) sobre a interação de crianças com e sem Síndrome de Down em uma escola regular. A autora constatou que as crianças interagem com maior frequência com colegas que possuam níveis de desenvolvimento acadêmico semelhantes ao seu.

A partir dos resultados destacados é possível inferir que os educadores devem primar pela inserção de alunos com necessidades especiais em turmas formadas por alunos com idades similares. Isto porque pessoas com faixas etárias semelhantes tendem a apresentar interesses e experiências comuns, o que pode facilitar o

estabelecimento de relações de amizade. Além disso, a posição das carteiras que serão ocupadas pelos alunos com necessidades especiais em turmas regulares deve ser central, com o objetivo de possibilitar interações com uma maior quantidade de colegas (o que não ocorre quando a carteira está localizada em cantos da sala). Os atendimentos diferenciais que sejam necessários para atender alunos com necessidades especiais devem ser realizados fora do horário habitual de aula, para não interferir na percepção que alunos de uma turma apresentam uns sobre os outros. Caso os objetivos de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais sejam menos complexos que os dos outros alunos, é importante que os assuntos estudados sejam semelhantes para permitir a participação conjunta dos alunos em todas as atividades escolares.

Garantir sucesso no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino depende de quão bem os profissionais responsáveis por esse processo (administradores, professores, funcionários) estejam preparados para lidar com a diversidade e com a complexidade de cada aspecto envolvido. Planejar a ocorrência de inclusão em um sistema, cujas características são de exigência e de trabalho com grupos de pessoas requer que esses profissionais sejam capazes de integrar conhecimentos de diferentes áreas e de tomar decisões baseadas nesse conhecimento (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999). Planejar desde a localização do aluno com necessidades especiais na sala de aula, até os cuidados com a qualificação dos professores para lidar com a diversidade de exigências, ou mesmo os cuidados na proposição de normas e procedimentos que regulam a organização de ensino, são alguns dos aspectos a serem garantidos para maximizar a possibilidade de sucesso no processo de inclusão. Se há, por exemplo, “professores especiais” que cuidam dos “alunos especiais”, porque a professora da turma se preocupará com o desempenho daquele aluno durante suas aulas?

Dos alunos da turma B, 16,7% recebem uma indicação como “amigos”, assim como a aluna B1. A aluna também recebe uma indicação como “não amigo”, como 14,3% dos alunos. Uma vez que 28,6% dos alunos da turma não recebem indicação como “amigo”, a aluna B1 possivelmente apresenta um grau de “integração” na turma superior ao deles (Figura 2). Dos 57,1% de alunos que recebem indicações como “não amigos”, 42,8% recebem maiores quantidades de indicações que a aluna B1, o que significa que ela não está inserida no grupo de alunos que apresentam um maior grau de “rejeição” dos colegas. O percentual de alunos que recebem a mesma quantidade de indicações que a aluna B1, assim como o exame da distribuição dos percentuais das quantidades de indicações realizadas nas duas categorias (amigos e não amigos) sugere que ela possui um maior grau de “integração” com seus colegas de sua turma, se comparada com os outros alunos com Síndrome de Down em suas respectivas turmas.

B1 é a única aluna com Síndrome de Down que não possui disciplinas com assuntos adaptados. O fato de aprender os mesmos assuntos que os seus colegas em todas as disciplinas possibilita uma maior participação da aluna B1 nas atividades propostas pelos seus professores. Quanto maior é a participação nas atividades, maior é a interação com seus colegas e maior também é a possibilidade de criação de vínculos de coleguismo e amizade (BISHOP et al., 1999). Dessa forma, alunos com Síndrome de Down que participam das atividades de aula juntamente com seus colegas de turma

têm maiores chances de serem reconhecidos como amigos por eles.

O aluno B2 não recebe indicação na categoria “amigo”, assim como 28,6% dos alunos da turma. Na categoria “não amigo”, B2 recebe duas indicações, sendo o percentual da quantidade de alunos que recebem duas indicações como “não amigo” de 16,7% (Figura 2). Dos alunos da turma que recebem pelo menos uma indicação como “não amigo” 40,4% recebem maiores quantidades de indicações que o aluno B2. Dessa forma, embora apresente um grau de “rejeição” dos colegas de turma, o aluno B2 não está entre os alunos mais “rejeitados” pelo grupo.

A diferença da quantidade de indicações recebidas pelos alunos B1 e B2, mostra diferenças na forma como são percebidos pelos seus colegas. Essa diferença pode ser relacionada ao fato de que, ao contrário da aluna B1, o aluno B2 possui disciplinas com assuntos adaptados, o que o diferencia dos colegas de turma. Nas disciplinas de Português e Matemática o aluno B2 tem atividades diferentes das realizadas pelos seus colegas de turma. Dessa forma, a constatação de Monteiro (1997) de que as crianças sem a síndrome tendem a interagir mais com colegas que têm níveis de desenvolvimento acadêmico semelhantes explica o fato da aluna B1 apresentar, dentre os alunos com Síndrome de Down, o maior grau de “integração” com seus colegas de turma, visto que ela compartilha uma maior quantidade de situações acadêmicas seus colegas que o aluno B2.

O aluno C1 não recebe indicação como “amigo” e recebe três indicações como “não amigo”. Os percentuais das quantidades de alunos que recebem a mesma quantidade de indicações que o aluno C1 tanto como “amigo”, quanto como “não amigo” é de apenas 9,3% nas duas categorias (Figura 2). A maioria dos alunos da turma (90,7%) recebeu pelo menos uma indicação como “amigo”. Outros alunos da turma recebem maior quantidade de indicações como “não amigos” que o aluno C1 (20,9%). Isso significa que o aluno C1 não está entre os alunos que possuem o maior grau de “rejeição” da turma, embora os baixos percentuais das quantidades de alunos que recebem maiores quantidades ou quantidades similares de indicações que o aluno C1 na categoria “não amigo” são um indício de que ele possui um grau de “rejeição” dos colegas de turma.

A análise das quantidades de indicações recebidas pelos alunos das turmas investigadas revela que existem consensos nos grupos, opiniões similares, acerca de quais são os colegas que farão e os que não farão uma faculdade. Tanto na turma A quanto na turma C alguns alunos recebem grandes quantidades de indicações negativas (Figura 3) o que mostra que nessas turmas existem alunos “desacreditados” por uma parcela de colegas. Esses alunos “desacreditados” são estigmatizados pela turma, ou seja, são percebidos por meio de preconceções depreciativas, e expectativas negativas acerca de seus comportamentos e desenvolvimento (GOFFMAN, 1963). Por outro lado, na turma C alguns alunos recebem grandes quantidades de indicações positivas o que também ocorre na turma B (Figura 3). Isso significa que enquanto alguns alunos são “desacreditados” pela turma, outros são categorizados de forma positiva, ou seja, seus colegas apresentam uma expectativa positiva acerca da possibilidade deles fazerem uma faculdade.

Possivelmente, as indicações dos alunos sobre colegas que farão ou não farão uma faculdade estão relacionadas com as “notas” que são frequentemente obtidas

por eles. As notas, que são recursos artificiais utilizados para medir aprendizagens, ao invés de serem consideradas reveladoras do grau de eficácia de condições de ensino, tendem a ser percebidas como reveladoras do grau de “inteligência” dos aprendizes (PROVENZANO, 2005). Um aluno que obtém notas altas é considerado bom aluno, enquanto aquele que obtém notas baixas é considerado mau aluno. O fato de o sistema escolar estar organizado de maneira a valorizar apenas o desenvolvimento “cognitivo” de seus aprendizes é algo que tende a contribuir para a discriminação e exclusão de pessoas com Síndrome de Down.

A aluna A1 não recebe indicação tanto na categoria “fará uma faculdade”, quanto na categoria “não fará uma faculdade”. Ao considerar que, como ela, 36,1% dos alunos não recebem indicação positiva e que 33,3% dos alunos receberam pelo menos uma indicação negativa, é possível inferir que a aluna A1 não está no grupo dos alunos que são mais desacreditados por seus colegas quanto à possibilidade de fazerem uma faculdade (Tabela 2). Porém, o fato de a aluna A1 não ser indicada nas duas categorias pode indicar que ela, mais que desacreditada, é “esquecida”, ou seja, não é considerada pelos outros alunos da turma quando questionados sobre o futuro acadêmico de seus colegas.

Dentre os alunos da turma B, mais da metade, 54,8% não recebem indicação na categoria “fará uma faculdade”, assim como os alunos B1 e B2. Na categoria “não fará uma faculdade”, 45,2% dos alunos da turma recebem pelo menos uma indicação (Tabela 2). A aluna B1 recebe três indicações como 7,1% dos alunos, enquanto o aluno B2 recebe cinco indicações, como 4,8% dos alunos da turma. Dos 45,2% de alunos que recebem pelo menos uma indicação, 12% recebem uma quantidade de indicações maior que a recebida pela aluna B1 e apenas 2,4% recebem uma quantidade maior que a recebida pelo aluno B2. A partir disso, os alunos B1 e B2 estão no grupo de alunos da turma, cujos colegas possuem expectativas negativas quanto à possibilidade de fazerem uma faculdade. O aluno B2 é ainda mais “desacreditado” por seus colegas que a aluna B1, visto que apenas 2,4% de alunos da turma (que corresponde a um aluno) recebem maior quantidade de indicações negativas que ele.

Na turma C, 44,2% dos alunos não recebem indicação como “fará uma faculdade”, assim como o aluno C1. Dos 51,2% dos alunos que recebem pelo menos uma indicação como “não fará uma faculdade”, 7% recebem duas indicações como o aluno C1 e 16,3% recebem maior quantidade de indicações (Figura 3). Dessa forma, embora os colegas de turma possuam uma expectativa negativa sobre a possibilidade do aluno C1 fazer uma faculdade, outros alunos da turma são mais “desacreditados” quanto a possibilidade de fazerem uma faculdade que ele.

O nível de exigência escolar de cada turma é uma variável que influencia a maneira como os alunos consideram a possibilidade ou capacidade de um colega para fazer uma faculdade. O fato da turma A frequentar a quarta série e apresentar um nível de exigência escolar inferior ao requerido nas oitavas séries (turmas B e C), provavelmente está relacionado ao fato de os alunos de quarta série apresentarem uma maior expectativa positiva acerca da possibilidade de seus colegas fazerem uma faculdade se comparados com os alunos das turmas de oitava série. O nível de exigência escolar também está relacionado às quantidades de indicações recebidas pelos alunos

com Síndrome de Down. Na turma de quarta série a aluna A1 não foi indicada nas duas categorias, enquanto nas turmas de oitava série os alunos B1, B2 e C1 receberam indicações na categoria “não fará uma faculdade”. Fazer uma faculdade é algo mais próximo da realidade dos alunos de oitava série. Assim, quanto maior o nível de exigência escolar, e maior o conhecimento do que seja uma faculdade, maior também será a expectativa negativa sobre a possibilidade de um aluno com Síndrome de Down fazer uma faculdade.

É importante destacar a aparência física dos alunos com Síndrome de Down como outra variável determinante da forma como são percebidos por seus professores e colegas de turma. Uma pessoa com Síndrome de Down é facilmente identificada como “deficiente” pelo conjunto de características físicas decorrentes da síndrome. A aparência evidente da anomalia genética faz com que pessoas com a Síndrome de Down sejam percebidas por meio de estereótipos e preconceitos, podendo ser facilmente subestimadas em suas competências em diversas áreas (OMOTE, 1990). Ao sistematizar o conhecimento sobre a relação entre educação e aparência física, Omote (1990) afirmou que pessoas com Síndrome de Down são percebidas por meio de estereótipos e preconceitos “de modo gritante” na área escolar em função de suas características físicas que evidenciam a anomalia genética. O autor destaca ainda que a minimização das características faciais que evidenciam a síndrome poderia contribuir para facilitar a inclusão social das pessoas que a apresentam e aumentar as expectativas que os outros têm em relação a elas, tendo em vista a associação entre aparência física e competência nas percepções das pessoas.

Em síntese, a inserção de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino deve ser planejada de maneira a reunir em uma mesma turma, alunos com idades similares, que participem conjuntamente de todas as atividades escolares, ainda que tenham objetivos de aprendizagem com diferentes graus de complexidade. Em nenhuma das categorias investigadas (*amigo, não amigo; fará uma faculdade e não fará uma faculdade*) os alunos com a Síndrome de Down são os que recebem as maiores quantidades de indicações. Isso significa que nas turmas investigadas há alunos que são mais reconhecidos por seus colegas de turma, tanto forma positiva quanto negativa, que os alunos com a síndrome. Esse dado corrobora a afirmação de que a educação inclusiva é benéfica para todos os alunos e não apenas para aqueles que, aparentemente, enfrentariam maiores obstáculos para desenvolverem relações de amizade com seus colegas. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino é um processo complexo que requer o envolvimento e a participação de todos os integrantes das organizações escolares. A produção de conhecimento sobre as interações entre alunos com Síndrome de Down, seus colegas de turma e professores no sistema regular de ensino, constitui uma necessidade científica e social, uma vez que oferece subsídios para a caracterização e aperfeiçoamento de processos de inclusão escolar. Os dados aqui apresentados constituem um esforço nessa direção, considerando as limitações impostas pelas características do instrumento utilizado para coleta de dados, ou mesmo pelas possibilidades limitadas de generalizações a partir dessas descobertas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. *O teste sociométrico: sociogramas*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- BISHOP, K. D. et al. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 184-199.
- BRIEN, J.; BRIEN, C. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 48-68.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro, LTC, 1963.
- MARTINS, L. A. R. Integração escolar do portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.5, p. 73-85, 1999.
- MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon, 1997. p. 109-112.
- OMOTE, S. Aparência e competência em Educação Especial. *Temas em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 1990. p. 11- 25.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PROVENZANO, M. A. B. C. *Percepções de alunos de 7ª. Série com desempenho escolar esperado e aquém do esperado sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas*. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. *Fisioterapia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Manole, 1999.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997*. São José, 2000.
- YAZLLE, C. H. D.; AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A rede de significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. et al. (Ed.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.125-140.
- VOIVODIC, M. A. M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Recebido em 13/08/2007

Reformulado em 07/03/2008

Aprovado em 25/03/2008